سلسلۂ انجمنِ ترقیٔ اُردو (ہند) نمبر ۱۸۳

نظریۂ تعلیم

حصۂ دوم

از

روفیسر ڈاکٹر جارج کرشٹین اسٹائینر (پی۔ ایچ۔ ڈی)

مترجمہ

کٹر قاضی عبدالحمید (ایم۔ اے۔ پی ایچ۔ ڈی) برلن

شائع کردہ

انجمنِ ترقیٔ اُردو (ہند) دہلی

۱۹۴ء

قیمت مجلد للعہ غیر مجلد سے

سلسلۂ انجمنِ ترقیٔ اردو (ہند) نمبر ۱۸۰

نظریۂ تعلیم

حصّۂ دوم

از

پروفیسر ڈاکٹر جارج کرشین اسٹائینر (پی ایچ۔ڈی)

مترجمہ

ڈاکٹر قاضی عبدالحمید (ایم۔اے۔پی ایچ۔ڈی) برلن

شائع کردہ

انجمنِ ترقیٔ اردو (ہند)۔ دہلی

۱۹۴۲ء

قیمت مجلد [illegible] غیر مجلد [illegible]

فہرستِ مضامین

صفحہ نمبر	عنوان	نمبر شمار

باب اوّل

عملِ تعلیم

باب دوم

موضوعِ تعلیم یا طالب علم

نمبر شمار	عنوان	صفحہ
۱۳ -	تجریدی مفہوم میں تعلیمی صلاحیت	۱۲۶

باب سوم

ذرائع تعلیم یا تمدنی عناصر

باب چہارم

حاملِ تعلیم یا معلّم

باب پنجم

تعلیمی افعال کے عام اصول

باب اوّل

ا۔ عملِ تعلیم کے تین عناصر

پہلی کتاب میں ہماری تحقیقات تصورِ تعلیم سے متعلق تھی جسے ہم نے کم یا زائد ایک مکمل شدہ چیز تسلیم کر لیا تھا، لیکن ہمیں اس کا پتا لگ گیا تھا کہ وہ تصور کبھی بھی ساکن یعنی مکمل نہیں ہو سکتا۔ بلکہ وہ بڑھتی ہوئی نفسی اقدار کا ایک لامختتم سلسلہ ہے جس کا اظہار شخصی یا غیر شخصی چیزوں کے ذریعے ہوتا رہتا ہے۔ نفس معروضی اپنے آپ کو ہمیشہ نفسِ موضوعی میں تبدیل کرتا رہتا ہے۔ ایک تعلیم یافتہ شخص خود کو کبھی بھی مکمل محسوس نہیں کر سکتا۔ فطرتاً تعلیم کے لیے جدوجہد کرنا صحیح تعلیم کی ایک سچی نشانی ہے۔

اب یہ سوال پیدا ہوتا ہے کہ اس قسم کی تعلیم کی کس طرح ابتدا کی جا سکتی ہے۔ ہم خاص طور پر یہ کہہ رہے ہیں کہ کس طرح ابتدا کی جا سکتی ہے کیوں کہ ایک مکمل تعلیم کا خاکہ جو مدرسوں کے لائحۂ عمل میں درج ہوتا ہے اور جو وہ اپنے وسیع نصاب کے ذریعے حاصل کرنے کی

کوشش کرتے ہیں تعلیم کا نہیں بلکہ خیال آرائی کا نتیجہ ہوتا ہے۔ اس میں کچھ شک نہیں ہے کہ ابتدا میں اُن اقدار کو زندہ کرنے کے لیے ایک وسیلے کی ضرورت ہے۔ اس میں کسی نہ کسی طرح نفسی اقدار کا منظم یا غیر منظم طریقے پر موجود ہونا ضروری ہے، اس کا اظہار چاہے ہم صرف زبان ہی کے ذریعے کیوں نہ کریں۔ کیونکہ اقدار زبان کے عناصر الفاظ، آواز، صورت وغیرہ کے ذریعے ہم سے گفتگو کرتے ہیں۔ موضوعِ تعلیم کے (طالب العلم) بالمقابل ہمیشہ حاملِ تعلیم (معلّم) ہوتا ہے۔ چاہے وہ معلّم، استاد، والدین، مذہبی، یا قومی جماعت وغیرہ کوئی ہو۔ لیکن جس حد تک تعلیمی اعمال کے ذریعے کامیابی کے ساتھ موضوعِ تعلیم میں اخلاقی آزادی کا احساس بیدار کیا جا سکتا ہے یعنی بیدار ہونے والے نفس میں نفسی اقدار داخل کی جا سکتی ہیں اُسی حد تک حاملِ تعلیم کو پیچھے ہٹتے جانا چاہیے۔ آہستہ آہستہ وہ تمام ذرائع جو اخلاقی آزادی پیدا کرتے ہیں پیچھے ہٹتے جاتے ہیں اور وہ اُس جگہ مکمل طور پر غائب ہو جاتے ہیں جہاں وہ اپنے مقصد میں سب سے زائد کامیاب ہوتے ہیں۔ اس قسم کے وسیلوں کے احساسات بہت حد تک طالب علم کے دل میں سرایت کر جاتے ہیں، لیکن تدریجاً طالب العلم اپنی تعلیم جو پہلے دوسروں کے اثرات میں ہوتی تھی، خود آپ کرنے لگتا ہے، جو اس کی موت کے ساتھ ختم ہو جاتی ہے، مگر مکمل نہیں ہوتی۔ لیکن جب طالب العلم خود اپنی تعلیم آپ بھی کرتا ہے تو وہ اس وقت بھی صرف نفس معروضی کے عناصر کی مدد سے کرتا ہے چاہے یہ عناصر اشیا سے متعلق ہوں یا شخصی ہوں۔ چونکہ تعلیم نفسی منازل کی نشو و نما ہے، اس لیے وہ اس وقت جامد اور بے کار ہو جاتی ہے جس وقت وہ اپنی تاریخی وابستگی کے متعلق

غلطی کرتی ہے، اور یہ یقین کرتی ہے کہ اسے معروضی وسیلوں کی ضرورت نہیں ہے۔
تعلیمی اعمال میں تصورِ تعلیم کے علاوہ تین عناصر بہت اہم ہیں یعنی موضوعِ تعلیم یا طالب العلم، ذرائعِ تعلیم یا تعلیمی اور تمدنی عناصر، حاملِ تعلیم یا سرکاری اور خانگی اساتذہ۔ ہم مقصدِ تعلیم کو آزاد اخلاقی شخصیت قرار دے چکے ہیں لیکن اس وقت اسے نظرانداز کردینا چاہتے ہیں، اس لیے ہم کہہ سکتے ہیں کہ یہ مقصدِ تعلیم معروضی تصورِ تعلیم میں (جس طرح کہ ہم اوپر بیان کرچکے ہیں) شامل ہے اور اسی لیے تصورِ تعلیم کی طرح ایک عمومی حیثیت رکھتا ہے۔ تھیوڈر لٹ نے اپنی کتاب "تعلیم" میں صحیح کہا ہے کہ اس عمومیت کے باعث اس مقصد کو صحیح طور پر متعین نہیں کیا جاسکتا۔ لیکن ایک ایسا نظریۂ تعلیم جو تصورِ تعلیم میں بدیہی طور پر شامل ہو مقاصدِ تعلیم تک خود کو محدود کرتا ہے۔ وہ ان تمام دوسرے تعلیمی نظریات کے لیے مفید ثابت ہوتا ہے جن کا تعلیمی نصب العین آزاد اخلاقی شخصیت کی تعمیر ہے۔

۲۔ عملِ تعلیم بحیثیتِ ہنر

اس امر نے کہ عملِ تعلیم میں اُسی طرح تین عناصر پائے جاتے ہیں جس طرح کہ کسی ہنر میں (ہم اس وقت ہنر کے بدیہی مقاصد کو نظرانداز کرتے ہیں جن کا مقصد فطری قوتوں پر قبضہ کرنا ہے) بہت سے ماہرینِ تعلیم کو اس بات پر مائل کیا ہے کہ وہ اعمالِ تعلیم کے نظریے کو بھی معاشی افعال کی طرح تصور کریں۔ دونوں افعال کے لیے انسان یہ خیال کرتا ہے کہ اُسے ایک مادے کو تشکیل کرنے کی ضرورت ہے۔ اُسے اُن ذریعوں کی بھی ضرورت ہے جو اس تشکیل میں مدد پہنچاتے ہیں۔ ایک تشکیل کرنے والے کی بھی ضرورت

ہر جوان چند تخیلات اور چند عام تعلیمی اصولوں کی بنا پر اس کام کو انجام دیے جو دوسرے علوم سے حاصل کیے گئے ہیں۔ دونوں افعال میں انسان کو چند چیزوں کی ضرورت ہے۔ ہنر میں مادی اشیا کی مثلاً اوزار، آلات، عمارات، ساز و سامان وغیرہ کی تعلیم میں اُن انسانوں کی ایک لاانتہا تعداد کی جن کی تشکیل بہ نظر ہو یعنی انفرادی اخلاقی شخصیتوں کی۔ ہنر سوائے اس کے کچھ نہیں ہے کہ علوم فطری کو اشیا کے لیے استعمال کیا جائے۔ اسی طرح تعلیمات بھی علوم نفسی کے استعمال کا نام ہے۔ جس طرح ہنر خصوصاً علم کیمیا یا علم طبعیات کا ریاضی کے ساتھ استعمال کا نام ہے۔ اسی طرح تعلیمات نفوسِ انسانی کے لیے نفسیات، اخلاقیات، جمالیات، منطق، نظریۂ علم، اجتماعیات، فلسفہ، قانون، سیاست اور مذہب کے استعمال کا نام ہے۔ جس قدر انسان تعلیمات کے لیے قابلِ استعمال علوم پر غور کرتا ہے اسی قدر وہ اس کے دوسرے بنیادی علوم کا پتا چلاتا ہے۔ اس قسم کے رجحانات پہلے بھی موجود تھے اور اب بھی موجود ہیں جو علوم فطری کو اور خصوصاً حیاتیات کو تعلیمات کے لیے استعمال کرنا چاہتے ہیں۔

یہ بات بالکل سچ ہے کہ تعلیمات کا دوسرے علم کی طرح علیحدہ وجود نہیں ہو سکتا۔ البتہ اس قدر فرق ہے کہ اعمالِ تعلیم کے نظریے میں ہر ممکن انسانی علم کے لاانتہا تعلیمی عناصر پائے جاتے ہیں جو کسی دوسرے علم میں نہیں ملتے، لیکن نظریۂ تعلیم اور اسی بنا پر اعمالِ تعلیم یا تعلیماتِ نفسی علم کے انطباق کا نام نہیں ہے اور نہ وہ اپنے تمام شعبہ حیات کے ساتھ منطبق شدہ فلسفہ ہے، بلکہ خود ایک فلسفہ ہے۔ وہ علوم نفسی کی ایک مخصوص شاخ ہے جو تصورِ تعلیم (تمدن) پر استادہ ہے اور اس کا طریقہ کار

علوم نفسی کا طریقۂ کار ہے۔ اس کے بنیادی تعلیمی اصول بنیادی تصور سے استقرا کے ذریعے حاصل کیے جاتے ہیں اور احتیاط کے ساتھ ان کو واقعات کی صورت میں پیش کیا جاتا ہے۔ "تعلیمات کی تحقیقات کا یہ سب سے اہم فلسفیانہ کام ہے کہ وہ تصور تمدن میں شامل اشیا کو منطقی طور پر متعین کرے۔"

تعلیمات نے علوم نفسی خصوصاً فلسفے کے اہم شعبوں کے ساتھ نشو و نما پائی ہے اور اس لیے اگر وہ اپنا طریقۂ کار علوم نفسی سے حاصل کرتی ہے اور علوم فطری سے نہیں تو یہ کوئی تعجب خیز بات نہیں ہے، خصوصاً جب ہم یہ دیکھتے ہیں کہ یونانی سوفسطائیوں نے جنھیں تعلیمات سے بہت دلچسپی تھی مغربی فلسفے کی نشو و نما میں کس قدر زیادہ حصہ لیا ہے۔ جان ڈیوی اپنی کتاب جمہوریت میں لکھتا ہے کہ جس طبقے نے سب سے پہلے تعلیم کو بحیثیت پیشہ اختیار کیا وہ سوفسطائی ہیں جو یونانی نوجوانوں کو نیکی کی تعلیم دیتے تھے۔ وہ انھیں سیاسی، شہری اور معاشی معاملات میں حصہ لینے کی بھی تعلیم دیتے تھے۔ اسی وقت اس فلسفیانہ فکر کا آغاز شروع ہوا کہ عام اور خاص، فرد اور جماعت، انسان اور فطرت، اور علم و عمل میں کیا تعلق ہے۔ کیا نیکی کی تعلیم دی جا سکتی ہے؟ تعلیم کے کیا معنی ہیں؟ علم کیا ہے؟ اسے کس طرح حاصل کیا جا سکتا ہے؟ کیا وہ حواس ظاہری یا عمل یا عقل کے ذریعے حاصل کیا جا سکتا ہے؟ یہ واقعہ کہ مغربی فلسفیانہ فکر کا طوفان تعلیمی مسائل سے شروع ہوا فلسفے اور تعلیم کے انتہائی گہرے تعلق کو ثابت کرتا ہے۔

تعلیمات کو فلسفے کے اس تعلق سے جیسا کہ ان چند مسائل سے ظاہر ہو گیا ہے ہم کبھی بھی آزاد نہیں کر سکتے جس طرح کہ جے۔ آر۔ کر نے

اپنی کتاب فلسفیانہ تعلیمات کے خاتمے میں امید ظاہر کی ہے۔ جب ہم اعمالِ تعلیم کا مقصد، صرف اخلاقی انفرادی شخصیت کی جماعتی ضرورتوں کے ساتھ مطابقت قرار دیں، یعنی اس کا مقصد صرف سماجی ضرورتوں کو پورا کرنا ہو، تب بھی اس کا مفہوم یہی ہے کہ انفرادی نفس جماعتی نفس یعنی سماجی روح کے ساتھ مطابقت کرے، لیکن جب بھی نفس یا روح کا تذکرہ آتا ہے تو ہمیں فلسفے سے ضرور دوچار ہونا پڑتا ہے چاہے ہم حقیقی یا بعدالطبعیاتی روح سے انکار ہی کیوں نہ کردیں۔ معمولی لکھنے پڑھنے کے مسائل بھی فلسفے سے علیحدہ نہیں کیے جا سکتے تو کجا قوتِ ارادی کی تربیت کا مسئلہ۔ سب سے ابتدائی مسئلہ دراصل سب سے زیادہ فلسفیانہ مسئلہ ہو جاتا ہے۔ اس کے لیے پستالوزی، ہربارٹ اور ناٹورپ کے یہاں ابتدائی تصورات کی وضاحت کو دیکھنا چاہیے۔ اجتماعیات زیادہ سے زیادہ صرف ان تعلیمی خیالات کے قوانین کو جو سماج میں سرایت کر جاتے ہیں متعین کر سکتی ہے، لیکن وہ تنہا کبھی بھی تعلیمی افعال کی ماہیت اصلی کا پتا نہیں چلا سکتی۔ سماج یا کہیے کہ سماج کا ایک طبقہ جسے کُلّی طاقت حاصل ہوتی ہے تعلیمی نظام کو متعین کرتا ہے۔ یہ ہمارے رات دن کے تجربے کی بات ہے (مارکس کے خیال کے مطابق سرمایہ دار جو لوگوں کو کام بہم پہنچاتے ہیں یا مزدور جن کے پاس کوئی ملکیت نہیں ہے۔ اسے متعین کرتے ہیں) یہ بات بھی صاف ظاہر ہے کہ وہ اپنی روح کو نظامِ تعلیم میں داخل کرنا چاہتے ہیں، لیکن یہ مفروضہ کہ تعلیم کا مقصد ہر زمانے اور ہر وقت میں صرف حاکم کے مفاد کو پورا کرنا ہے یا تعلیم کو بالکل غیر سیاسی بتانا دراصل ایک دھوکہ ہے جو بورژوا (سرمایہ دار) طبقہ عوام کو تمام ممالک میں دیتا ہے (لینن) یہ خیال

مغربی یورپ کے تمام بہترین تعلیمی رجحانات اور تحریکات اور پستالوزی سے لے کر آج تک کے عظیم الشان ماہرینِ تعلیم کے کاموں سے لاعلمی کا نتیجہ ہے۔

جرمنی، انگریزی اور فرانسیسی تعلیم کی تاریخ تعلیم کو سیاسی بنانے کے خلاف ایک مستقل جنگ ہے۔ صرف مارکس کے فلسفے کے علاوہ کوئی ایسا دوسرا فلسفہ موجود نہیں ہے جس کی بنیاد صرف طبقاتی نقطۂ نظر اور طبقوں کی باہمی نفرت پر مبنی ہو۔ اس مثال کی تائید، جو تعلیمی افعال کے نظریے کو منطبق شدہ علوم یا علومِ فطری پہ مبنی ہنر کے ساتھ ایک ہی صف میں کھڑا کر دیتی ہے، صرف ظاہری سطحی چیزوں سے کی جا سکتی ہے۔ تعلیمی افعال کی اندرونی سطح میں اس کی نظر نہیں پہنچتی، ورنہ اس کا نقطۂ نظر بالکل دوسرا ہوتا، اور تعلیمی اعمال میں تینوں عناصر کا ایک دوسرے سے کیا تعلق ہے، وہ اس کو نظر انداز نہ کر سکتی۔ کسی نے آج تک ان کے باہمی تعلقات کو تھیوڈر لٹ سے زیادہ واضح طور پر بیان نہیں کیا ہے۔ "عہدِ حاضر کے تمدن" اور "کتابِ تعلیم" میں مصنف نے ان چیزوں سے مفصل بحث کی ہے۔

ہم اس تمثیل کو اور بہت سی باتوں میں بھی دیکھ سکتے ہیں۔ ہنر کی طرح تعلیم پر بھی اس کے داخلی بدیہی عناصر کا اثر پڑتا ہے، اور وہ اپنے مقاصد اسی عین کی روشنی میں مرتب کرتی ہے۔ ہم ہنر کے تصور کو اسی طرح بیان کر سکتے ہیں کہ وہ خارجی فطرت کی طاقت اور ظلم سے انسان کی آزادی اور اس پر قبضے کا نام ہے۔ اسی طرح تصورِ تعلیم کی بھی تعریف کی گئی ہے کہ وہ ادنےٰ زندگی سے آزادی اور اس پر نفسی زندگی کے قبضے کا نام ہے۔ ہنر خارجی دنیا کی حقیقت کا احصا کرتا ہے، اور اس کے ذریعے اپنے مقاصد کی تکمیل اس لیے کرتا ہے کہ وہ معمولی سے معمولی قوانینِ فطرت

کا پابند ہے۔ اسی طرح تعلیم نفسی زندگی کی حقیقتوں کا احساس کرتی ہے اور وہ اپنے مقاصد کا تعین صرف اس وقت کی تمدنی حالت کی بنیادوں ہی پر نہیں کر سکتی بلکہ اسے شعورِ عمومی اور انفرادی قوانین کو بھی اپنے پیشِ نظر رکھنا ضروری ہے۔ اگر ہنر فطری طاقتوں کے پنجے سے انسان کو آزادی دلاتا ہے، اور ان طاقتوں کو استعمال کے قابل بنا کر تمدنی زندگی کے لیے بنیاد فراہم کرتا ہے، تو تعلیمی افعال اس بنیاد پر ایک عمارت کھڑی کر دیتے ہیں۔ غرض کہ ہنر کے کاموں اور تعلیمی اعمال کے پیشِ نظر اخلاقی مقاصد ہونے چاہییں۔ اس طرح ہم اس مثال کو اور بھی آگے بڑھا سکتے ہیں۔ لیکن باوجود اس مماثلت کے بھی ان دونوں میں اس قدر بنیادی اختلافات موجود ہیں، کہ ہم تعلیمی افعال کے نظریوں کو ایک ہنر یا صنعت (ٹیکنک) نہیں کہہ سکتے۔

اوّلاً، اہلِ ہنر کو اپنے مردہ موضوع سے یعنی اس مادے سے جسے وہ بناتا ہے کسی قسم کی کوئی داخلی مناسبت نہیں ہوتی۔ مُدرِک اور مُدرَک کے درمیان بالکل بنیادی اختلافات ہوتے ہیں۔ وہ اسی طرح متضاد ہوتے ہیں، جس طرح کہ نفس اور فطرت۔ اس کے برخلاف ایک معلم کا اپنے موضوع یعنی طالب علم سے اسی طرح کا تعلق ہوتا ہے جس طرح کہ دو یکساں نفوس کا، بلکہ اس سے بھی زیادہ۔ وہ ذرائع بھی جو وہ اپنے تعلیمی افعال کے لیے استعمال کرتا ہے، اپنی ماہیت اصلی کے اعتبار سے نفسی دنیا سے تعلق رکھتے ہیں۔

دوم، تعلیمی موضوع میں جس مقصد کا حصول مدنظر ہوتا ہے اس کو مدرک اپنی مرضی کے مطابق متعین نہیں کر سکتا، جس طرح کہ ایک فنی

فعل میں ہوتا ہے، بلکہ اس مقصد کو خود موضوع میں تلاش کرنا پڑتا ہے۔ اسے خارج سے موضوع میں داخل نہیں کیا جا سکتا۔

سوم، پھر فن کا موضوع خارجی حقیقت اور اس کے باہمی تعلقات کی ہو بہو نقل کرنا ہے اور ان چیزوں کو چند عام اصولوں کے تحت میں لانا ہے، لیکن تعلیم میں مدرک خود اپنی انفرادی ہستی کی تشکیل کرتا ہے، اور ساتھ ہی وہ اپنے انفرادی ماحول کو اپنے خیالات کے ذریعے ظاہر کرتا ہے۔

چہارم، فن کی طرح تعلیم کو ایک حد تک معلوم شدہ چیزوں کے تعلقات ہی تک محدود نہیں کیا جا سکتا، لیکن تعلیم اپنے آپ کو معلوم شدہ چیزوں سے آزاد بھی نہیں کر سکتی، اور اسے کرنا بھی نہ چاہیے۔ تعلیمی فعل صرف معلوم شدہ چیزوں تک محدود نہیں رہ سکتا، کیونکہ صرف مقررہ محدود کاموں کے ذریعے نفس انسانی کی تسکین نہیں ہو سکتی۔ معلوم شدہ حقیقت خود متحرک ہوتی ہے اور اس کے تخلیقی امکانات محدود نہیں ہوتے۔ تعلیم کو بھی معلوم شدہ چیزوں تک محدود نہ ہونا چاہیے، کیونکہ تعلیم نصب العین کو حاصل کرنے کا نام ہے، اور چیزیں نصب العین سے دور ہوتی ہیں۔ مگر دوسری طرف تعلیم خود کو معلوم شدہ چیزوں سے آزاد بھی نہیں کر سکتی، کیونکہ اگر ایسا ہوگا تو اشیا اور نصب العین میں کوئی تعلق ہی باقی نہیں رہے گا۔ اسے اشیا سے آزاد نہ ہونا چاہیے. کیونکہ صرف جو کچھ موجود ہے، اسی کے ذریعے نصب العین کو حقیقی اشیا میں عملی جامہ پہنایا جا سکتا ہے۔

ہم اس میں اور ایک اضافہ کریں گے، کہ فنی فکر اور عمل جس قدر زیادہ اپنے مقصد سے قریب تر ہوتا جاتا ہے، اسی قدر وہ معاشی قوانین کا

پابند ہو جاتا ہے، اور اسے ہونا بھی چاہیے لیکن تعلیمی فکر و عمل ہمیشہ صرف قانونِ محبت کا پابند ہوتا ہے۔ دونوں قوانین طالب علم کے نفس پر بالکل متضاد اثرات مرتب کرتے ہیں۔ جب معیشت کا مقصود بہت زیادہ کفایت شعاری ہو تو محبت غائب ہو جاتی ہے۔ اب ہمیں فنی اور تعلیمی فکر و عمل کی خصوصیات کا کافی علم ہو گیا ہے۔ ان بنیادی خصوصیات میں یہ بات بھی شامل ہے کہ تعلیمی مقاصد کے حصول کے لیے اس قسم کے کوئی عام اصول جس طرح کہ فن و ہنر کے مختلف شعبوں میں ہیں موجود نہیں ہیں۔ اصول، تصورات، تعلیمی افعال کے لیے عام طریقے در اصل تعلیمی فکر و عمل کے لیے صرف دھندلے سے خاکے ہیں۔ بڑے سے بڑے ماہرِ تعلیم کے لیے بھی یہ ممکن نہیں ہے کہ وہ خاص تعلیمی طریقوں کے ذریعے لازماً خاص نتائج مرتب کرے۔ تعلیمی طریقے البتہ وہ کام انجام دے سکتے ہیں، جو خود طالب علم کے داخلی قوانین پر مبنی ہوں، اور یہ ان قطعی اصولوں پر مبنی ہوں جو طالب کی نفسی ساخت میں موجود ہیں۔ تعلیم کے اِن صوری اصولوں پر ہم تفصیل سے آیندہ بحث کریں گے۔

۳۔ عملِ تعلیم بحیثیت فنِ لطیف کے

تعلیمی اور فنی افعال میں جو بنیادی اختلافات ہیں، وہ تعلیمی افعال اور فنونِ لطیفہ میں نہیں ہیں۔ یہ غالباً اس سبب سے ہے کہ تعلیمی افعال کا مقصود اخلاقی شخصیت ہے، یعنی ایک کُل، خود اپنی ذات میں منظم نفسی صورت۔ اس صورت کی ساخت اور اس کے تعلقات میں نہ صرف منطقی بلکہ جمالی عناصر بھی موجود ہوتے ہیں، جیسے ہم پہلے ہی دیکھ چکے ہیں۔ اسی

بنا پر ہر زبردست شخصیت میں چاہے وہ اخلاقی ہو یا نہ ہو، چاہے اُس کے اثرات تعمیری ہوں یا تخریبی، جمالی قدر ضرور موجود ہوتی ہے۔ یہ چاہے تاروں بھرا حسین آسمان ہو یا ہلاکت خیز آتشین شعلے۔ جس طرح تعلیمی افعال کا نتیجہ ایک اخلاقی شکل میں ظاہر ہوتا ہے، اِسی طرح اس کا اظہار لازمی طور پر ایک جمالی شکل میں بھی ہوتا ہے۔ ہم پر اخلاقی شخصیت کا اثر جمالی طور پر بھی پڑتا ہے۔ اس کا اصلی سبب اخلاقی شخصیت کی ماہیت ہی میں مضمر ہے، یعنی اس کی ساخت معروضی عناصر سے مرکب ہوتی ہے۔ اس مفہوم میں منطقی طور پر ہربارٹ نے اخلاق کو عام جمالیات کے تحت میں رکھا ہے۔ وہ اقدار کے باہمی تعلقات کی بجائے تقضایائے قدر کے باہمی تعلقات سے بحث کرتا ہے

کیا پھر تعلیمی افعال صرف ایک فنِ لطیف ہیں اور اس کے سوا کچھ نہیں ہیں؟ جمالی افعال کے ساتھ تعلیمی افعال کی تمثیل کیا ایک تمثیل سے زائد حقیقت رکھتی ہے؟ صنعتی اور تعلیمی افعال کی طرح فنی اعمال بھی تین مماثلِ عناصر کے باعث وجود میں آتے ہیں تشکیل کرنے والا فاعل، تشکیل ہونے والی چیز، (مادہ) اور تعمیر کے ذرائع۔ اہلِ فن کے پیشِ نظر جو مقصد ہوتا ہے اسی کو پیشِ نظر رکھ کر ذرائع کا بھی انتخاب کیا جاتا ہے۔ ایک مخصوص شکل جو اہلِ فن مادّے کو دیتا ہے، اس کا انحصار صرف مادّے کے خواص جاننے پر موقوف نہیں ہے بلکہ یہ شکل خود اہلِ فن اپنے ذہن سے مادّے کو دیتے ہیں۔ اس میں کچھ شک نہیں ہے کہ وہ صناع جو سیمنٹ میں کام کرتا ہے اس صناع سے جو لکڑی یا سنگِ مرمر میں کام کرتا ہے مختلف قسم کی شکلیں تیار کرے گا۔ جزئیات کو ظاہر کرنے کے لیے (اور مادے سے یہ سطحی کام لینے کے لیے)

مادّے کی خصوصیات کا لحاظ رکھنا ضروری ہے، لیکن وہ اس میں بالکل آزاد ہے، کہ وہ مادے سے کسی دیوتا یا شخص یا اہرام کی شکل تیار کرے۔ اسے غیر محدود اشیا تیار کرنے کی آزادی حاصل ہے، لیکن اس مادے میں جس سے ایک ماہرِ تعلیم کو کام لینا پڑتا ہے، شروع ہی سے مستقبل کی شکل ایک تخم کی صورت میں موجود ہوتی ہے۔ اسے صرف شخصیت کی نشوونما کی کوشش کرنی چاہیے، جو طالب علم کی انفرادیت کے باعث کم یا زائد یک طرفہ متعین ہوتی ہے۔ اس بنا پر ماہرِ تعلیم کے قوانین تشکیل کا مادے کی خصوصیت پر جو انحصار ہوتا ہے وہ صنّاع سے بالکل جداگانہ قسم کا ہے۔ اس کے علاوہ تعلیمی کام شروع کرتے وقت ہر فرد کی ماہیت اصلی کا پتا بھی نہیں ہوتا۔ سنائی کے سیمنٹ، کرارا کے سنگِ مرمر، اور آلپس کی لکڑی کے خواص مشہور ہیں جنھیں شروع ہی سے صنّاع اپنے پیشِ نظر رکھتا ہے۔ اسی طرح مصور کو رنگوں کا اور گویّے کو اپنے آلاتِ موسیقی کا اور شاعر کو زبان کا علم ہوتا ہے۔ اپنی تخلیق میں انھیں کسی خاص نظریے کی پابندی کرنا ضروری نہیں ہے۔ ان کی قوتِ متخیلہ اس مادے سے جو ان کے پاس موجود ہوتا ہے بغیر کسی قید و بند کے آزادانہ طور پر کام لیتی ہے۔

تعلیمی افعال میں اس کے بالکل خلاف ظہور پذیر ہوتا ہے۔ ماہرِ تعلیم کے لیے مادہ کسی حد تک پہلے سے موجود ہوتا ہے، مگر تشکیل کے دوران میں اس کو اس مادے کی بنیادی خصوصیتوں کا بھی پتا چلتا ہوتا ہے اور اس علم کی مدد سے مستقبل کے مقصد کو متعین کرنا پڑتا ہے۔ تخلیقی قوتِ متخیلہ کو یہاں کسی بھی قسم کی آزادی میسر نہیں ہے، بلکہ وہ ناقابلِ انکار واقعات کی پابند ہے جس کا پتا دورانِ تشکیل میں چلتا ہے، اور یہ ہر فرد میں مختلف

ہوتے ہیں۔ غرض کہ تعلیمی افعال کا نفسی نقطۂ نظر ایک آزاد تخلیق کرنے والے صناع کا نہیں ہوتا بلکہ ایک مورّخ کا ہوتا ہے۔ مورّخ بھی ایک تاریخی شخصیت یا ایک تمدنی دور یا ایک سماجی طبقے کی تصویر کھینچنے میں متفرق واقعات کا پابند ہوتا ہے۔ وہ بھی ہر تاریخی واقعے پر انفرادی نظر ڈالتا ہے اور ایک دوسرے مادے سے کام لیتا ہے۔ وہ موضوع کی ماہیت اصلی کا اسی قدر جلد پتا چلا لیتا ہے جس قدر زیادہ وہ نفس انسانی کا اس کے ہزاروں رنگوں میں جس کا اظہار سماجی، معاشی، سیاسی اور تمدنی زندگی میں ہوتا ہے تجربہ کرتا ہے اور اس کے باعث تاریخی ادوار، قوموں اور اپنی تخلیق، کو اس روح سے معمور کرتا ہے۔ اسی طرح معلم بھی صرف حاصل کردہ نظری علم پر نہیں بلکہ صناع سے بھی زائد ہزارہا تجربوں پر انحصار کرتا ہے اور اپنی فنی تخلیق میں کبھی کسی نظریے کا محتاج نہیں ہوتا۔

لیکن تعلیمی اور فنی فعل میں سب سے بڑا فرق یہ ہے کہ تعلیمی افعال کے نتائج بغیر موضوعِ تعلیم (طالبِ علم) کے تعاون کے برآمد نہیں ہو سکتے یہاں ہر قسم کی مماثلت ختم ہو جاتی ہے۔ یہ خاص تعلیمی کام ہے کہ زندہ مادے میں ایک مخصوص شکل و صورت کو حاصل کرنے کے لیے قوتِ ارادی کو بیدار کردے۔ اگر تعلیم ایک فن ہے تو وہ ایک ایسا فن ہے جس کا مقصد ہے کہ طالب علم کو خود اپنی خفیہ حقیقت کا علم کرائے اور اس میں خود اپنے آپ کو مکمل کرنے کی تمنا بیدار کردے۔ اسی جگہ معلّم اور مورّخ میں فرق ہو جاتا ہے۔ مورّخ مختلف اجزا کو ملا کر ایک تکمیل شدہ چیز کی تصویر پیش کرتا ہے جس کی نشوونما ختم ہو گئی ہے۔ اس کے برخلاف معلم تکمیل طلب چیز کے مختلف انفرادی مظاہرات، اس کی نشوونما، اور اس نشوونما میں موضوعی اور معروضی

نفس کے باہمی تاثرات کی بنا پر غیر مکمل چیز کی تکمیل کی طرف راہ نمائی کرتا ہے۔ اس راہ میں جس قدر بھی مشکلات ہیں ان کے لیے اعمالِ تعلیم کے نظریے صرف بہت ہی ادھوری مدد پہنچا سکتے ہیں۔ یہاں نہ جمالیات کا بنیادی علم کام دیتا ہے اور نہ آج کل کی بنیادی تجربی نفسیات۔ حتیٰ کہ بنیادی اخلاقیات کے اصول بھی یہاں بیکار ثابت ہوتے ہیں۔ یہاں سب سے زائد اچھے نتائج صرف فطری صلاحیت، وسیع تجربے، قوی صلاحیتِ احساس، اور محبت پر مبنی ایثار کے باعث پیدا ہوتے ہیں، اور سب سے اہم چیز یہ ہے کہ معلم میں خود اپنی تعلیم آپ کرنے کی صلاحیت ہونی چاہیے۔

اکثر معلم کو ایک تخلیق کرنے والا اہلِ فن کہا جاتا ہے۔ اس مفہوم میں وہ ایک مقرر، یا اداکار بلکہ ایک شاعر ہے جسے ہر لحظہ اپنا کام انجام دینے کے لیے مادے کی تخلیق کرنا پڑتی ہے۔ زبان اور نقوش کے علاوہ اُسے آواز اور اپنے مافی الضمیر کے اظہار کے لیے دیگر خارجی ذریعوں پر بھی قدرت ہونی چاہیے۔

اس میں کچھ شک نہیں ہے کہ تعلیم میں اس قسم کی خارجی قابلیتیں یا خارجی اظہار کے لیے اس قسم کی فنی صلاحیتیں قابلِ قدر ہیں، لیکن یہاں اس سے بحث نہیں ہے۔ اس قسم کی قابلیتوں اور صلاحیتوں کا تعلیمی افعال میں اگر کوئی درجہ ہے تو وہ دوسرے درجے کا ہے۔ زیادہ سے زیادہ اصل تعلیمی افعال میں یہ جمالی افعال بھی شریک ہو سکتے ہیں۔ لیکن اس طرح مذہبی، منطقی، معاشی، اور فنی افعال بھی تعلیمی افعال کے اجزا ہیں۔ معلم ان افعال کی تخلیق نہیں کرتا ہے، بلکہ انھیں صرف جمالی یا منطقی یا مقصدی ذریعوں کے طور پر استعمال کرتا ہے۔ وہ ان ذریعوں کو تعلیمی مقاصد کے

لیے استعمال کرتا ہے اور جسمانی اور نفسی تصورات کے ذریعے اقدار کا تجربہ کرنا چاہتا ہے۔ اور اگر اسے نقاشی تصویر کشی یا صورت گری کرنی نہیں ہے تو اس کے لیے اُسے جمالیات کے مکمل علم کی بھی ضرورت نہیں، بہت زیادہ اہم یہ امر ہے کہ نفسِ انسانی منطقی یا جمالی، مذہبی اور سماجی اقدار سے لبریز ہو (جس کے ساتھ کچھ نہ کچھ فنی قابلیت بھی ہونا ضروری ہے) اور ان اقدار کی حامل اشیا سے اس کا تعلق ہو۔

فاؤسٹ اپنے شاگرد واگنر سے کہتا ہے کہ "تم اپنے دل اور دوسرے دلوں سے کبھی بھی لگاؤ نہیں پیدا کر سکتے جب تک کہ خود تمہارے دل کو لگی ہوئی نہ ہو"۔ اور شاگرد اسے جواب دیتا ہے "صرف تقریر سے مقرر کو خوشی ہوتی ہے۔ میں اسے محسوس کرتا ہوں مگر میں ہنوز اس سے دُور ہوں"۔ اس پر فاوسٹ اس کو دوبارہ جواب دیتا ہے:-

ایمانداری سے کامیابی حاصل کرو۔
بے وقوفوں کی طرح شور و شغب مت کرو۔
اِس کے ساتھ عقل اور صحیح احساس اور
فنی صلاحیت خود بخود پیدا ہو جاتی ہے
اور جب تم کسی چیز کو دل سے کہنا چاہتے ہو
تو کیا یہ ضروری ہے کہ تم الفاظ کی تلاش کرتے پھرو؟

میں نے ہمیشہ یہ پایا ہے کہ جب کوئی چیز ایک سچے اور زندہ دل کی ترجمان ہو تو جمالی معیار پر ضرور پوری اُترتی ہے اور اس میں لازماً اشیا اور ان کے اعیان میں وحدت پائی جاتی ہے۔ جب معلّم ان اقدار کو جو اُس کے تعلیمی افعال کے لیے ذرائع ہیں اپنے نفس کی انتہائی گہرائیوں

میں محسوس نہیں کرتا تب اسے وہ تمام اصول جو جمالیات کی بنیادوں پر استوار ہیں کچھ بھی مدد نہیں دیتے۔

تعلیمی افعال کو کامیابی کے ساتھ انجام تک پہنچانے کے لیے جو ذرائع ایجاد کیے جاتے ہیں ان کے باعث بھی ہم تعلیمی افعال کی ماہیت اصلی کا پتا نہیں چلا سکتے۔ تمام بامقصد عمل کی طرح تعلیمی فعل کی بھی دو منزلیں ہوتی ہیں۔ پہلی منزل یہ ہے کہ ہم طالب علم کی نفسی کیفیت کا پتا چلائیں تاکہ ہم اس پر اثر انداز ہو سکیں۔ معلّم کا مقصد یہ ہوتا ہے کہ وہ اس نفسی کیفیت کو سمجھے اور اس فہم کی بنا پر تعلیمی اعمال کے تجربے کے لیے اپنے ذہن میں ایک لائحۂ عمل مرتب کرے۔ اگر یہ تجربہ ہر پہلو سے کامیاب ہو جائے یعنی اس میں ایک نظم و ترتیب پیدا ہو جائے تو گویا تعلیم کی پہلی منزل طے ہو گئی۔ جمالی معیار سے اس منزل میں کسی قسم کی کوئی بحث نہیں ہوتی۔ زیادہ سے زیادہ ہم کھِلنے والی نفسی زندگی کے مختلف اجزا کے باہمی ربط میں انفرادی زندگی کے جمالی عنصر کو دیکھ سکتے ہیں۔ اس منزل سے دوسری منزل عالمِ وجود میں آتی ہے یعنی مکمل تعلیمی جدوجہد۔ خاص حالات میں جب کہ تعلیمی جدوجہد ایک عرصے تک جاری ہو، پہلی منازل پھر دہرائی جاتی ہیں خصوصاً ذہنی تجربہ کرنے کی اور ضرورت پیش آتی ہے۔ اس دوسری منزل میں مختلف قسم کے نفسی اعمال شریک ہوتے ہیں اس میں جمالی اعمال بھی شریک ہیں۔ اگر اس تخلیقی عمل کا کوئی اچھا نتیجہ ہوتا ہے تو بامقصد خیالات کا یہ نظام طالب علم میں ایک معروضی شکل اختیار کر لیتا ہے۔ دیگر حضرات بھی تجربے کے ذریعے اس کا پتا چلا سکتے ہیں، لیکن اس کی پہلی منزل جمالی نہیں

ہے بلکہ خاص تعلیمی عمل ہے جس کی بنیادیں طالب علم کی نفسی کیفیت کی فہم پر موقوف ہیں۔ ہم اس کے متعلق پہلے بھی ذکر کر چکے ہیں اور تفصیل سے اور ذکر کریں گے۔ جب ہم تعلیمی افعال میں جمالی تصورات سے بحث کرتے ہیں تو ان کی حیثیت ہمیشہ ثانوی ہوگی۔ اس جمالی عنصر کا تعلق بھی جس کی طرف ہمیں تعلیمی فعل کی ابتدائی منزل میں ہی توجہ کرنی پڑتی ہے زیادہ تر تازہ ترین مظاہر سے ہوتا ہے۔ تخلیقی جمالی جدوجہد کی وجہ سے تعلیمی غور و فکر کا مسئلہ اس طرح علوم نفسیہ کے شعبے میں داخل ہو جاتا ہے جیسے تھیوڈر لٹ حتمی طور پر ثابت کر چکا ہے۔ یہاں یہ فکر تمام شخصیت کا احصا کرنا چاہتی ہے۔ اس کا مقصود ایک زندہ کل مع اس کے تمام اعمال اور مظاہرات کے ہے۔ اس کل کا احصا صرف شخصیت کی مکمل جدوجہد کے ذریعے ممکن ہے جو فہم کے ذریعے اس کے عمل کے مختلف رجحانات کا پتا چلا لیتی ہے۔ یہ صدائے بازگشت صرف اس لیے ممکن ہے کہ کس حد تک مدرِک اور مدرَک علوم فطریہ کی طرح نہیں بلکہ ارادتاً ایک دوسرے کے قریب کھڑے رہتے ہیں۔ وہ دراصل اعمال کے ایک ہی نظام کے اراکین ہیں یعنی مکمل تمدن کے درحقیقت وہ اس معنی میں مدرِک اور مدرَک بھی نہیں ہیں جس طرح کہ فطرت اور اس کا محقق ہے۔ لٹ تعلیمی خیال آرائی کی اس قوتِ متخیلہ پر زور دیتا ہے جو مکمل حقیقت کا احصا کرتی ہے۔ اس بنا پر وہ فنی اور تعلیمی اعمال میں صنعتی اعمال سے زیادہ مناسبت دیکھتا ہے لیکن ہمیں اس کا فوراً ہی پتا چل جاتا ہے کہ اس روشنی میں بھی تعلیمی فکر و عمل کا مقصد تعلیمی ذرائع کی جمالی تشکیل نہیں ہے بلکہ انفرادی مظہر کے مختلف منتشر عناصر کی امکانی وحدت کا ادراک و احصا ہے۔

۴۔ عملِ تعلیم کی ماہیتِ اصلی

اس کے قبل کے دونوں مباحث نے ہمیں اس نکتے پر پہنچا دیا ہے جہاں سے ہم تعلیمی افعال کی ماہیتِ اصلی کا پتا چلا سکتے ہیں۔ تعلیمی فعل بالآخر ایک عملِ تفہیم ہے، یعنی دوسرے مکمل وجود کا احصا صرف ذہن کے ذریعے نہیں بلکہ مکمل شخصیت کے ذریعے کرنے کا نام ہے۔ بغیر اس قسم کے فہم کے جو طالب علم کی نفسی ساخت کا پتا دیتا ہے جس کا اظہار اس کے تمام اعمال میں ہوتا ہے تعلیمی افعال کم یا زائد اندھے اور میکانکی ہیں۔ تعلیمی افعال کا مقصد یہ ہے کہ نفسِ خارجہ (یا نفس معروضی) کو طالب علم میں زندہ کرے یا اس کو علمی جامہ پہنائے یا جس طرح اشپرانگر نے کہا ہے کہ تمدنی معروضی اقدار کی انفرادی زندگی و عمل میں تجربے کے ذریعے تشکیل کرے۔ غرض کہ تعلیمی فعل نفسِ انسانی ہی پر اثر اندازی کرتا ہے۔ اس نفسی عنصر کو سمجھنا بہت ضروری ہے۔ ہم اسے صرف نفسی عناصر ہی کے ذریعے سمجھ سکتے ہیں یعنی ایک ایسے رابطے کے ذریعے جو معروضی حیثیت رکھتا ہو۔ موضوعِ تعلیم کے نفسی مظاہرات صرف روحانی عنصر کے مظاہرات نہیں ہیں بلکہ اس میں مادّی اور روحانی عناصر دونوں شامل ہیں۔ ہم یہ اس وقت اچھی طرح سمجھ سکیں گے جب ہم پستالوزی کے الفاظ میں یہ کہیں کہ "تعلیم کو مکمل انفرادی ماحول سے شروع ہونا چاہیے" یعنی تعلیمی عمل کے وقت طالب علم کے مادّی اور نفسی ماحول کی کیا کیفیت ہے، اس کا جہاں تک ہو سکے وہاں تک مکمل علم ہونا چاہیے۔ ہمارے مادّی وجود کو ہماری زندگی سے جو رشتہ ہے اسے ہم فراموش نہیں کر سکتے۔

کوئی دوسرا علم اس قدر اپنے موضوع کی مفروضہ صفات پر انحصار نہیں کرتا جس قدر کہ فہم۔ خارجی فنی تجربوں سے زیادہ ہمیں یہاں غیر متعین عناصر سے سابقہ پڑتا ہے فہم کا انحصار موضوع تعلیم کے قوی اقدار کے محرکات پر ہوتا ہے۔ یہاں معلم کو طالب علم کی نفسی، مقصدی زندگی میں داخل ہونا پڑتا ہے۔" ایک فہم رکھنے والا اپنے موضوع کے ساتھ زندگی گزارتا ہے، اس وجہ سے اس سے جذبات میں حرارت پیدا ہو جاتی ہے جو ریاضی یا علوم فطری کے خشک دوسرے علوم کے مقابلے میں ایک بدیہی فرق ہے۔ فرد اور اس کے ماحولِ زندگی کے ان روابط کا جو فہم میں مدد پہنچاتے ہیں دوبارہ تجربہ کیا جاتا ہے اور یہ تجربہ بغیر قطعی حدود متعین کیے ہوئے صرف ان روابط کے امکان کے شعور سے ترقی کرتا جاتا ہے۔ صرف امکان سے وہ گمان کے درجے تک پہنچتا ہے حتیٰ کہ یہ جذبہ ایک داخلی بدیہی ضرورت کا رنگ اختیار کر لیتا ہے۔ یہ فہم کی انتہائی فتح مندی کی منزل ہے۔

اب یہ سمجھنے میں کچھ بھی دشواری نہ ہوگی کہ اس تعلیمی فہم کے لیے سب سے زیادہ موزوں شرائط اس وقت موجود ہوں گی جب اس کی بنیاد ہمدردی پر رکھی جائے گی۔ ہم اس بات کو کلیتاً تسلیم کرتے ہیں کہ فہم خود بالذات کوئی ہمدردی کا فعل نہیں ہے اور نہ ایسا ہونے کی ضرورت ہے بلکہ وہ بہت زیادہ جس طرح اشپرانگر نے کہا ہے ایک علمی فعل ہے لیکن ان علمی اعمال کا محرک کم از کم تعلیمی فہم میں تو ہمدردی ہی کو ہونا چاہیے یعنی ہمدردی کا وہ سب سے اعلیٰ تصور جو معلّم اور طالب علم کے درمیان موجودہ یا آئندہ مشترکہ قدر کے باعث پیدا ہوتا ہے۔ بہرحال ہمدردی اور اس سے مربوط جذبہ انس کے ذریعے طالب علم کی زندگی کو سمجھنا زیادہ آسان ہے بجائے اس

کے کہ بے التفاتی یا اس سے مربوط جذبۂ نفرت سے کام لیا جائے۔ یہاں اعتراض کیا جا سکتا ہے کہ محبت اور ہمدردی کے لیے انصاف کرنا بہت دشوار ہے کیونکہ انصاف کا تقاضا ہے کہ اشیا کا بے لاگ اور معروضی طریقے پر مطالعہ کیا جائے حالانکہ "محبت انسان کو اندھا کر دیتی ہے اور اگر اسے نظری معیار پر جانچا جائے تو اس کی فطرت یہ ہے کہ وہ صرف ثبوتی عناصر کو پیشِ نظر رکھتی ہے، مگر منفی کو نظر انداز کر دیتی ہے۔" بعض نظری اعمال کے متعلق یہ بات بالکل صحیح ہے کہ اس کی ماہیتِ اصلی کا پتا ہم صرف معروضی طریقے پر چلا سکتے ہیں، جس وقت ہم محبت و نفرت سے بالاتر ہو کر بغیر کسی پاس داری کے اشیا کا احصا کرتے ہیں۔ تاریخ کا محقق جو ایک گزشتہ دور کی تہذیب کے تغیر و زوال کا ایک پوری قوم کی سماجی تحریکات یا طبقات اور ایک تاریخی شخصیت کو سمجھنے کی کوشش کرتا ہے، چاہتا ہے کہ حتی الامکان وہ محبت و نفرت یا التفات و بے التفاتی سے متاثر ہوئے بغیر جو ہر محقق میں چاہے وہ کسی قدر بھی معروضی طور پر اشیا کا مطالعہ کرے موجود ہوتی ہے، اشیا کا نظری طور پر احصا کرے۔ اس کا موضوع اس وقت زندہ نہیں ہوتا اس کی زندگی میں داخل ہونے کا یا اسے اس کے دورانِ ارتقا میں تشکیل کرنے کا سوال ہی پیدا نہیں ہوتا۔

لیکن طالب علم معلم کی بلا واسطہ زندگی میں موجود رہتا ہے وہ اس کا مقتضی ہوتا ہے کہ معلم اس کی تغیر پذیر زندگی کی تشکیل میں حصہ لے۔ اس حصہ لینے کے باعث ہی در اصل ایک بنیادی فرق پیدا ہو جاتا ہے۔

تمام زندہ چیزیں دوسری زندہ چیزوں کے ساتھ باہمی ہمدردی کے ذریعے مربوط ہیں اور یہ اثر پذیری اور زیادہ شدت کے ساتھ محبت میں پائی جاتی ہے۔ یقیناً اس قانون میں بہت سی مستثنیات بھی ہیں لیکن اگر ہم ان مستثنیات کے وجوہ تلاش کریں، تو ہمیں پتا چلے گا کہ معلّم اور شاگرد کے تعلقات میں ایسا کوئی استثنا نہیں ہو سکتا بشرطیکہ استاد معلّم جیسے دقیع نام کا مستحق ہو۔ ہمدردی سے لبریز استاد کا شاگرد کی طرف رجحان خود شاگرد میں بھی ایک ایسی ہی نفسی کیفیت پیدا کر دیتا ہے خصوصاً جس وقت کہ ہمدردی کی بنیادیں مشترکہ اقدار اور احساسات پر مبنی ہوں جو تعلیمی اعمال کے مفروضات ہیں۔ اس طرح شاگرد کے نفس کی کھڑکیاں کھل جاتی ہیں جو اکثر بند ہی رہتی ہیں گو کہ بعض نفوس کے گوشے ہمیشہ تمام آنکھوں سے پوشیدہ ہی رہتے ہیں۔ محبت کے باعث استاد پر شاگرد کو اعتماد ہو جاتا ہے اور ایک خاص نفسی کیفیت پیدا ہو جاتی ہے جس کے باعث معلّم شاگرد کی نفسی گہرائیوں تک پہنچ سکتا ہے جو بغیر اس محبت کے کبھی بھی ممکن نہ ہوتا۔

اِس کے علاوہ ہم یہاں جس محبت سے بحث کر رہے ہیں وہ اس محبت سے بالکل مختلف ہے جو اندھا کر دیتی ہے۔ محبت کا صرف ایک ہی مفہوم نہیں ہوتا۔ وہ ایک نہایت مرکب جذبہ ہے جس طرح کہ ہم پہلے ہی ثابت کر چکے ہیں۔ غالباً اس جذبے کی بھی اسی قدر مختلف اقسام ہیں جس قدر کہ دنیا میں شخصیتیں ہیں یعنی اس کی قسمیں لامحدود ہیں۔ ہم صرف یہاں خاص دو قسموں کی طرف اشارہ کرنا چاہتے ہیں جسے ٹی سیان نے اپنی مشہور تصویر میں پیش کیا ہے یعنی ارضی و سماوی یا ہم

ایسے حسّی اور روحانی محبت کہیں گے۔ وہ اپنی انتہائی شکلوں میں دو کلیتاً متضاد چیزیں ہیں اور ان کے درمیان محبّت کی بے شمار قسمیں ہیں یہاں ہم محبّت کی ایک خاص شکل سے بحث کر رہے ہیں یعنی ایک غیر متشکل نفس کے امکاناتِ قدر سے محبّت۔ ہم اسے تعلیمی محبت کہہ سکتے ہیں۔

اس محبّت کا مطلوب چونکہ خارجی مظاہرات نہیں ہیں اور نہ حسّی روحانی ملکیت ہے بلکہ شاگرد کی امکانی داخلی اقدار کو ترقی دینا ہے اس لیے یہ محبّت اندھی نہیں ہو سکتی" "چاہے احتیاج ہو یا فلاکت، زشت ردئی ہو یا بیماری، محبت کی نفس کو ہمیشہ ضرورت ہوتی ہے اور اس کے ذریعے وہ اور بھی زیادہ پھلتا پھولتا ہے" پستالوزی اپنی تصنیفات سے زیادہ اِسی سماوی، اِسی تعلیمی محبّت کے باعث لافانی ہو گیا۔

جس طرح یہ یقینی ہے کہ فہم ایک نظری فعل ہے اسی طرح یہ بھی یقینی ہے کہ تعلیمی فہم کی بنیادیں ہمدردی کے سماجی فعل اور مدد کرنے والی محبّت پر استادہ ہیں جو شاگرد سے اس کے امکاناتِ قدر کے باعث محبّت کرتی ہے اور زندگی کے واحد مشترک مقصد کے باعث آپس میں کوئی فرق نہیں کرتی۔ اگر تعلیمی فعل بہر حال فہم کا ایک عمل ہے یعنی شاگرد کی مکمل شخصیت کا احصا اپنی شخصیت کے ذریعے کرنا ہے تو یہ بہر صورت بغیر ہمدردی کے انجام نہیں پا سکتا، اس لیے محبّت ایک سماجی فعل ہے۔ یہ سماجی فعل جو اقدار کے ساتھ ہمدردی پر وابستہ ہے، جو حاملِ قدر زندہ شخصیت ے ساتھ محبت پیدا کر دیتا ہے اور تعلیمی فہم کے لیے یہ سب سے بنیادی فعل ہے۔

لیکن عملِ تعلیم صرف فہم ہی کا ایک فعل نہیں ہے، اور نہ صرف یہ ایک سماجی فعل ہے بلکہ یہ ایک مذہبی فعل بھی ہے۔ مذہبی افعال کا مقصد (مذہب کے وسیع ترین مفہوم میں) سوائے اس کے کچھ نہیں ہے کہ وہ نفسی اقدار کو اپنی اور دیگر لوگوں کی انفرادی زندگی میں عملی جامہ پہنانا چاہتے ہیں۔ سب سے اعلیٰ قدر کو انسانی زندگی میں زندہ رہنا چاہیے، تاکہ یہ زندگی اپنے ادنیٰ عناصر سے بلند ہو جائے۔ زندگی کو بہت حد تک اس کے ادنیٰ مظاہر سے نجات دلانی چاہیے۔ اعمال کی مذہبیت کو ہمیں وہاں بھی شناخت کرنا چاہیے جہاں اس اعلیٰ ترین قدر کا اظہار صرف ایک اورار الفطرت خدا کے ذریعے ہی نہیں ہوتا ہے، بلکہ جہاں اس کی تلاش ایک آزاد اخلاقی شخصیت میں بھی کی جاتی ہے اور جہاں نفسی اقدار اپنی مکمل شکل میں تو نہیں لیکن تکمیل کی جدوجہد میں مصروف ضرور پائی جاتی ہیں۔

تعلیمی عمل بالآخر ایک نظری فعل بھی ہے کیونکہ فہم اور اس کی بنیاد پر تشکیل شخصیت کی انتہا صرف ایک نظری نفسی فعل پر ہی ہو سکتی ہے۔ ذہنی تجربات کا تمام تنوع صرف عقل کے ذریعے ہی سے حاصل کیا جا سکتا ہے گو کہ ان تجربات کے دوران میں ہمیں طالب علم کے نفس میں کسی قدر بھی نئے غیر عقلی عناصر داخل کیوں نہ کرنا پڑیں۔

اب ہمیں اس بات کا پتا چل گیا کہ تعلیمی فعل صرف ایک نفسی فعل نہیں ہے، نفسی فعل اشپرانگر کے مفہوم میں نظری، جمالی اور مذہبی افعال وغیرہ ہیں۔ مختلف نفسی اعمال نے اس میں ایک وحدت

اختیار کرلی ہے۔ اکثر نفسی اعمال میں یہی بات پیش آتی ہے اور ایڈورڈ اسپرانگر نے اپنی کتاب "اقسامِ زندگی" میں خاص طور پر تعلیمی اعمال کے ساتھ صنعتی اور قانونی اعمال سے بھی بحث کی ہے۔

واقعہ یہ ہے کہ نفسی اعمال کے ساتھ ہوسرل کے مفہوم میں بہت سے دیگر جذباتی افعال وجود میں آ گئے ہیں۔ تعلیمی فعل اپنی اصلیت میں اکثر ظاہر نہیں ہوتا۔ ہم اس بات کو اسی وقت سمجھ سکتے ہیں جب ہم اس پر غور کریں کہ ان نفسی اعمال کی بنیادیں نفسِ انسانی کے تمام جذبات پر استوار ہیں۔

خصوصاً تعلیمی افعال میں جذباتی اعمال مدد پہنچانے کی بجائے اکثر حارج ہوتے ہیں۔ میں صرف اس جذبے کی طرف توجہ دلانا چاہتا ہوں جو والدین کو اپنے بچوں کے مادی مستقبل کی نسبت ہوتا ہے۔ انہیں اس کی آیندہ سماجی حیثیت کی فکر لاحق ہوتی ہے۔ وہ بے صبر ہوتے ہیں اور اس کی تدریجی ترقی سے خائف رہتے ہیں۔ یہ وہ جذبات ہیں جو اکثر والدین میں پائے جاتے ہیں اور جس کے باعث وہ بہت خام معلم ثابت ہوتے ہیں۔

ان تمام جذبات میں اثر اندازی پائی جاتی ہے اسی بنا پر وہ انفرادی تعلیمی اعمال پر بہت زیادہ اثر ڈالتے ہیں۔ مغرور والدین پیشے کی تعلیم دینے والے معلم و استاد سے خراب معلم اور استاد ثابت ہوتے ہیں، اس کا سبب یہ ہے کہ موخر الذکر کو اپنے شاگردوں کی سماجی حیثیت کی فکر نہیں ہوتی۔

۵۔ اعمالِ تعلیم کے مقاصد کا نظریہ

تعلیمی عمل کس حد تک اس کے آخری مقصد کو پورا کرتا ہے اس کا انحصار صرف اس پر نہیں ہے کہ کس حد تک معلّم نے اپنی فہم سے شاگرد کی نفسی ساخت کا پتا چلا لیا ہے اور اُس کا تعلیمی محبت کے ذریعے احصا کر لیا ہے، بلکہ اس پر بھی، ہے کہ معلم کو تعلیم کے ذریعوں میں جو تمدنی اقدار کی شکل میں اس کے استعمال کے لیے موجود ہیں کس حد تک درک حاصل ہے اور وہ اپنی نفسی ترقی اور اپنی اقدار اور مطالعے کے ذریعے حاصل کردہ عام تعلیمی اصولوں کی روشنی میں اپنے عمل کے لیے کون سی راہ اختیار کرتا ہے۔ جب شاگرد کی کسی نفسی ساخت کا ارتقا ایک سچے معلّم کی نفسی ساخت کے ذریعے ہوتا ہے، جو اقدار سے لبریز ہے جہاں معلّم اور شاگرد کو اعتماد اور محبت کا رشتہ باہم مربوط کر دیتا ہے، اور جہاں شاگرد کی تمام زندگی معلّم کی خارجی زندگی سے بھی وابستہ ہوتی ہے وہاں اعمالِ تعلیم کے بنیادی اصولوں کے بہت سے نظری علم کو نظر انداز کیا جا سکتا ہے۔ جہاں اس قسم کے کوئی رشتے موجود نہیں ہوتے وہاں کی حالت بالکل جداگانہ ہوتی ہے خصوصاً سرکاری مدارس کی۔ یہاں تعلیمی اعمال کا نظریہ جو نفسی زندگی کے ارتقا کے امکانات اور شرائط کا پتا چلاتا ہے بہت ضروری ہے کیونکہ انسانیت کو ہمیشہ فطری تعلیمی ملکہ رکھنے والے معلّم مشکل سے ملتے ہیں، جو آزاد اخلاقی شخصیت بھی رکھتے ہوں، اور تعلیمی قوانین اور ایک سوچے سمجھے نظامِ تعلیم کی مشقوں کے بغیر اپنے فرائض کو اچھی طرح انجام دے سکیں۔ ایک ایسے نظریے

کو مندرجہ ذیل چیزوں سے بحث کرنا ضروری ہے:-

(الف) انفرادی اور عمومی نفسی نشو و نما کے قوانین اور موضوع تعلیم (طالب علم) کی تعلیمی صلاحیت کے مسائل۔

(ب) تعلیمی عناصر کی نفسی ساخت سے بحیثیت وسائل اور شاگرد کی نشو و نما کے خاص منازل میں تعلیمی اثر پذیری کے امکانات۔

(ج) معلّم کی نفسی اور روحانی ساخت۔

(د) اِن تمام عناصر اور تصوّرِ تعلیم سے پیدا شدہ اصول اور تعلیمی افعال کے قوانین، اور نظامِ تعلیم۔

اس قسم کا نظریہ لامحدود مسائل پیش کر دیتا ہے جن کے ابتدائی حل بھی اس وقت تک نہیں ہو سکے ہیں۔ ان سب کا حل ایک فرد کی طاقت سے باہر ہے۔ مختلف عمر کے حصّوں کی عام نفسی ساخت کے متعلق ہمیں اب تک بہت کم علم ہے اور ان کے ماتحت زندگی کے جو مختلف حلقے ہیں اس کا تو بہت ہی کم علم ہے۔ علمائے جدید نے نفسی ساخت کے متعلق بہت قابلِ قدر معلومات فراہم کی ہیں۔ علوم کے خاص خاص شعبوں مثلاً ریاضی، علومِ فطری، علومِ نفسی، جغرافیہ اور صنعتی علوم کی نفسی ساخت کا ہمیں کسی قدر علم ہے۔ فنون کے بعض شعبوں کی جمالی ساخت کا بھی ہمیں علم ہے اور بعض اعلیٰ مذہبی نظامات کی مذہبی ساخت سے بھی ہم واقف ہیں، لیکن سماجی، سیاسی اور ریاستی اداروں کے متعلق اب تک بہت ہی مختلف فیہ معلومات ہیں، گو کہ اشپرانگر کی تحقیقات کے باعث ان اعمال اور قوانین کا پتا چل گیا ہے جن کے باعث بہت ہی مختلف قسم کے تمدنی حلقے عالمِ وجود میں آتے ہیں۔

لیکن پھر بھی ہمارے پاس اس قسم کی معلومات موجود نہیں ہیں جنھیں ہم خاص حالات میں تعلیمی عناصر کی طرح استعمال کر سکیں نفسی و روحانی ساخت کی تحقیقات کی ابھی صرف ابتدا ہوئی ہے، جو کہ تعلیم کے لیے ازبس ضروری ہے۔

چونکہ طالب علم کی نفسی ساخت کے علم اور اس کی نشوونما اور تمدنی عناصر کی تعلیمی اقدار پر درس کے قواعد اور تعلیمی عمل کے قوانین منحصر ہیں اس لیے یہ بات سمجھ میں آسکتی ہے کہ تعلیم کے عام اصولوں کو چھوڑ کر جو صرف تصورِ تعلیم سے پیدا ہوتے ہیں۔ درس کے قواعد و قوانین، تعلیمی افعال کے طریقے، سرکاری مدارس میں تعلیمی تنظیم کے نظریوں، وغیرہ پر خوب بحث و تمحیص ہوتی ہے۔ تعلیمی افعال کی سب سے مشہور قسم یعنی مکالمے کے متعلق بھی یہ بات صادق آتی ہے۔ ہمیں یہاں صرف ہربارٹ کے طریقہ تدریس پر غور کرنا چاہیے۔ اس کی تعلیمات شاگرد کی نفسی ساخت یا تعلیم کی تمام دیگر شرائط کا خیال کیے بغیر اپنا کام انجام دیتی ہے۔ ہمیں اس قضیے کی طرف بھی نظر کرنا چاہیے جو برسوں تک چلتا رہا کہ تعلیم کی ابتدا کب ہونی چاہیے؟ یہ عمر تین سے لے کر سات تک بدلتی رہی۔ اور ہنوز یہ مسئلہ طے نہیں ہوا ہے۔ ہمیں صرف اُن عام اصولوں پر غور کرنا چاہیے یعنی یہ کہ منفرد سے مجرد، قریب سے بعید، معلوم سے غیر معلوم، سادے سے پیچیدہ کی طرف بڑھنا چاہیے، لیکن اس بات کو فراموش کر دیا جاتا ہے کہ منفرد، قریب، معلوم اور سادہ ہونے کا انحصار بھی بہت حد تک کسی خاص وقت میں طالب العلم کی نفسی ساخت پر منحصر ہے۔ کیا پانچ اعداد کا تصوّر پانچ انگلیوں کے تصور سے زیادہ مجرد ہے؟ کیا پانچ کے عدد کو ہم ایک وحدت تصوّر کر سکتے ہیں قبل اس کے کہ ہم اُسے پانچ اکائیوں سے اخذ کریں؟ اور کیا یہ اکائیاں نقطے، لکیریں اور انگلیاں ہیں؟ یا سب ہیں؟ کیا ہم ان جمع کو

ایک علیحدہ وحدت کے طور پر پیش کر سکتے ہیں؟ پڑھنا سیکھتے وقت آواز، حرف یا لفظ کیا چیز زیادہ اہم ہے؟ کیا یہ اصول تعلیم کے مطابق زیادہ صحیح ہے کہ پڑھنا الفاظ سے شروع کیا جائے اور تدریجاً الفاظ کے ذریعے آواز اور حروف کی شناخت کرائی جائے یا اس کے برخلاف پڑھنا آواز اور حروف سے شروع کیا جائے اور تدریجاً حروف کے باہمی ارتباط کی مشق کے ذریعے الفاظ سکھائے جائیں؟ عموماً شمالی امریکہ کے قومی ابتدائی مدارس میں اول الذکر طریقے پر عمل ہوتا ہے اور یورپ میں لکھنا پڑھنا مؤخر الذکر طریقے پر سکھایا جاتا ہے اور دونوں فریق اپنے اپنے طریقے کو نفسیاتی بنیادوں پر صحیح قرار دیتے ہیں۔

میں مثالوں کی تعداد جن کا تعلق سادہ درسی مسائل سے ہے زیادہ نہیں کرنا چاہتا، لیکن صرف ان چند مثالوں کے ذریعے ہم سمجھ سکتے ہیں کہ تعلیمی اور تدریسی مسائل جس قدر پیچیدہ ہوتے جاتے ہیں اسی قدر موجودہ رائج شدہ طریقۂ تدریس و مشق پر شک زیادہ ہوتا جاتا ہے، لیکن باوجود اس کے تعلیمی افعال مختلف شعبوں میں بغیر ان درسی شقوں کے کامیاب بھی نہیں ہوتے۔ اس کا سبب صرف یہ نہیں ہے جس طرح ہم پہلے ہی بیان کر چکے ہیں کہ یہ ہمارے لیے ممکن نہیں ہے کہ ہم مدرسین اور معلمین کی ایک ایسی فوج تیار کر سکیں جن کی متمدن سماج کو ضرورت ہے اور جو فطری طور پر اس پیشے کی صلاحیت رکھتے ہوں اور جن کو اپنے فرائض کا بھی احساس ہو۔ ابتدائی مدرسین کے لیے یہ بھی ممکن نہیں ہوگا چاہے وہ کسی قدر بھی صلاحیت رکھتے ہوں کہ ان ذرائع تعلیم پر جن سے وہ کام کرتے ہیں اس قدر قابو حاصل کر لیں کہ ہر ایک اپنی فطرت میں سے تخلیقی کام کے لیے خود اپنی راہ اور اپنا طریقہ نکال لے۔ جو کسی چیز کو مکمل طور پر جانتا ہے، وہ اس چیز کا پابند ہوتا ہے

تاکہ وہ اپنے شاگرد کو جس سے اُسے محبّت ہوتی ہے اس چیز کی ماہیتِ اصلی سے واقف کرائے، لیکن کسی کو بھی تمام چیزوں کا مکمل علم نہیں ہو سکتا اور خصوصاً مدرسین میں تو یہ چیز بہت ہی کم ہے کتنے معلّم ایسے ہیں جنھیں اُن کے پیشے سے دلی محبّت ہے اور شاگردوں سے ربط و ضبط ان کے لیے باعثِ مسرت ہے؟ سماج کو تو صرف اسی پر خوش ہونا چاہیے جب اس کے معلّمین اور مدرسین کی کثیر تعداد میں اپنے فرائض کا شعور موجود ہو، اور جب اشیا کا مکمل علم حاصل کرنا ممکن نہ ہو، تو وہ درس و تدریس کے طریقوں کو ایمانداری کے ساتھ اختیار کریں۔

یہ نظریۂ تعلیم کا کام نہیں ہے کہ وہ ان درس و تدریس و مشق کے قوانین اور طریقوں کو بیان کرے۔ اس کی بحث تعلیم و تدریس کے عملی قواعد کے تحت میں ہونی چاہیے۔ نظریۂ تعلیم کا یہ کام ہے کہ وہ تعلیمی اعمال کے لیے عام اصولوں کو بیان کردے۔ یہ اصول تعلیمی فکر و عمل کے لیے عام ہدایات کا کام دے سکتے ہیں لیکن کسی خاص موقعہ پر کیا عملی طریقۂ کار اختیار کرنا چاہیے اس کے متعلق یہ کوئی فیصلہ نہیں کر سکتے۔ اپنی تحقیقات کے آخری باب میں ہم ان اصولوں کو بیان کریں گے اور اُن کی ماہیتِ اصلی پر بھی بحث کریں گے۔

باب دوم

موضوعِ تعلیم یا طالب العلم

ہمارے تصورِ تعلیم کے مطابق تعلیم ایک نفسی کیفیت ہے۔ تعلیمی عمل اسی وقت بامقصد ہو سکتا ہے جب تمدنی عناصر کی مدد سے وہ انفرادی نفوس کی نشو و نما میں اس طرح مدد کرے کہ وہ ایک نظامِ قدر کی صورت اختیار کر لیں، جو ایک طرف انفرادی نفس سے مطابقت رکھتا ہو اور دوسری طرف معروضی قدر کی حیثیت رکھتا ہو، کیونکہ اس نظامِ قدر کی ساخت معروضی حیثیت رکھنے والی عناصر کی بنیادوں پر ہوتی ہے، اور انھیں کے باعث اس میں نظم پیدا ہوتا ہے۔ تعلیم کا بحیثیت ایک نفسی کیفیت کے تجزیہ کرنے سے ہمیں یہ بھی پتا چلا کہ یہ عمل اس وقت اپنے مقصد کو کامیابی سے حاصل کر سکتا ہے جس وقت وہ طالب علم کی داخلی صلاحیت کی شاہراہ پر چلتا ہے یعنی فطری صلاحیت اور اس کے باعث پیدا شدہ جبلتیں، شوق اور رجحانات کو مدنظر رکھتا ہے اور ان کا خیال رکھ کر وہ انسان کے شخصی اور سماجی پیشے کا انتخاب کرتا ہے۔ ان دونوں پیشوں کو ٹھیک طور پر انجام دینے کے باعث ان میں اخلاقی روح سرایت کر جاتی ہے اور اس طرح اپنے آپ کو تشکیل کرنے کا جذبہ، فرد میں انفرادی نظامِ قدر کو زندہ کر دیتا ہے۔

تعلیم کا سب سے بڑا مقصد یہ ہے کہ وہ طالب علم میں یہ صلاحیت پیدا

کردے کہ وہ اپنا ایک نظامِ قدر خود بنا سکے۔ لیکن اس کا بھی وجود صرف ایک سماجی نظامِ قدر کے باعث ہی ہو سکتا ہے۔ سماج کی خدمت، جس کو طالب علم اپنے دورانِ تعلیم میں ضروری خیال کرنا ہے، صرف سماج کے خیال سے نہیں کرنا ہے نہ وہ اُسے اپنے مادی وجود اور نہ اپنے اِس وقت تک کے نفسی وجود کو محفوظ رکھنے اور نہ کسی اور رجحان یا تشکر ظاہر کرنے کے لیے کرتا ہے۔ بلکہ وہ یہ غیر مشروط اقدار کے لیے انجام دیتا ہے جس کے حامل کی حیثیت سے وہ خود کو مکمل محسوس کرتا ہے اور جن کو ہر وقت اپنی ذات اور جماعت میں مکمل کرنا، معروضی مستقل بالذات اقدار کے باعث، انسان اپنا ایک فریضہ تصوّر کرتا ہے۔

تعلیمی عمل کو قدر کے احساس، اس کے علم اور اس کی اشیا اور اشخاص میں عملی جامہ پہنانے کی انفرادی صلاحیت کے مطابق ہونا چاہیے۔ یہ صلاحیتیں نشوو نما کی مختلف منزلوں میں مختلف ہوتی ہیں۔ عام طور پر ہم یہ کہہ سکتے ہیں کہ نفسِ انسانی موضوعی مشروط اقدار کا پہلے تجربہ کرتا ہے اور اقدار کا علم حاصل کرنے اور ان کو عملی جامہ پہنانے کے جذبے کا بھی یہاں اوّل مرتبہ اظہار ہوتا ہے۔ اقدار کے اس علم اور ان کو عملی جامہ پہنانے کے جذبے ہیں۔ سے معروضی اشیا کی ضرورت یعنی مستقل بالذات اقدار اور اس کے ساتھ نفسی صلاحیت کے مطابق ان اشیا کی قدر کا علم، اور اسی طرح تجربہ کردہ اقدار کو نئی اشیا میں ظاہر کرنے کا جذبہ پیدا ہوتا ہے۔

جب نشوو نما پانے والا نفسِ معروضی اشیا کے عالم سے قریب تر ہوتا ہے تو اس کا خود اپنا ایک قدر کا سانچہ موجود ہوتا ہے یعنی ایک نظامِ مقاصد جن کو مشروط اقدار نے متعین کیا ہے۔ اوّلین تجربات میں موضوعی اقدار

معروضی اقدار کی دنیا سے بہت قریب ہوتی ہیں جس طرح احساس کو شعور کے ایک عنصر کی حیثیت سے (روشنی، رنگ، آواز، دباؤ، حرارت وغیرہ) خارجی تاثرات کو قبول کرنے کے لیے احساس کرنے والے آلات کی ضرورت ہے اسی طرح تمدّنی عناصر کے ذریعے مستقل بالذات اقدار کے تجربے کے لیے بھی داخلی آلات کی ضرورت ہے، جو ان تاثرات کو قبول کریں۔ یہ داخلی نفسی آلہ تدریجاً تمدنی اشیا کی مخصوص زبان کو سمجھنے سے نشو و نما پاتا ہے، اور تمدّنی اشیا کی مختلف قسموں میں مختلف ہوتا ہے۔ جس طرح حسّی دنیا میں میکانکی اثر پذیری کا موضوعی عمل، افراد کے شعور میں، دماغی آلے اور اُس میں موجودہ مجموعہ احساسات کی مناسبت سے مختلف ہوتا ہے، اسی طرح نفسی دنیا میں معروضی حامل اقدار کی اثر پذیری، افراد کے شعور میں مختلف ہوتی ہے اس کا انحصار تمدنی اشیا کی مخصوص زبان سمجھنے اور اقدار پیدا کرنے والے انسان کی نفسی ساخت پر ہوتا ہے۔ اس کے علاوہ جس قسم کے ماحول نے اس وقت تک اثر اندازی کی ہے اُس لحاظ سے بھی یہ اثر مختلف ہوتا ہے۔ ہمیشہ قدر کو عملی جامہ پہنانے کا فن، جو حامل قدر افراد کے شعور میں پیدا کرنا چاہتے ہیں، انفرادی رنگ لیے ہوگا۔

لیکن جوں ہی انسان کو غیر مشروط اقدار کا تجربہ ہوتا ہے اور صلاحیت ماحول اور میل جول کا خیال رکھتے ہوئے ایک نظام کے تحت میں اس کی تعلیم شروع ہوتی ہے، تو ہم جس طرح پہلے ہی بیان کر چکے ہیں کہ غیر مشروط اقدار اپنے بدیہی شعوری قوانین کے باعث شعور انسانی میں فرض کی صدا بلند کرتے ہیں۔ انفرادی شعور میں اس طرح غیر مشروط اقدار اپنا قبضہ جمانا چاہتی ہیں اور وہ انفرادی اور موضوعی اقدار سے اپنا رابطہ

پیدا کرتی ہیں اور اُن سے مقابلہ کرتی ہیں اور اس طرح ایک نیا عمل شروع کرتی ہیں۔ یہاں سے اقدار کا ایک نیا احساس شروع ہوتا ہے۔ اور غیر مشروط اقدار کو عملی جامہ پہنانے کا جذبہ بھی پیدا ہو جاتا ہے۔ پراگندگی کی جگہ زیادہ سے زیادہ نظام پیدا ہونا شروع ہوتا ہے، لیکن مستقل بالذات غیر مشروط اقدار کا تجربہ تعلیمی اعمال پر مجبور نہیں کر سکتا، یہ صرف اس کے لیے شرائط مہیا کر سکتا ہے اور توجہ، نقل کی ترغیب، قدر کے مخالف جذبات کی رُکاوٹ، اور تاریخی دسائلِ اظہار کی معلومات وغیرہ کے ذریعے ان کے لیے سامان مہیا کر سکتا ہے۔ خاص طور پر اوائل عمر میں حاملِ قدر اشخاص کے احکام کی اطاعت کا جو جذبہ پیدا ہو جاتا ہے، وہ ایک نشانی ہے کہ بہت جلد شخصی اقدار اور فرائض کی بھی انسان آزادانہ اِطاعت کرے گا۔ آزادانہ طور پر اِطاعت کرنے کے بھی خاص ردِّ عمل ہوتے ہیں۔ جب انسان کسی حاملِ قدر کو اپنے لیے ایک نمونہ بناتا ہے تو ہر تعلیمی فعل میں نمونے کا تصوّر انسان کے اپنے تصوّر سے پہلے ہی موجود ہوتا ہے۔ انسان کس حد تک اپنے نمونے کی صرف نقل ہو گا، وہ کس حد تک اس نمونے سے آزاد ہو جاتا ہے یا ہو سکتا ہے، اس سوال کا تعلق شخصیت سے ہے۔ لیکن جس وقت انسان میں غیر مشروط اقدار کے نظام کا خیال بیدار ہونا شروع ہوتا ہے اُسی وقت تعلیمی اعمال خودذاتی تعلیمی اعمال میں منتقل ہو جاتے ہیں۔ ہم کہہ سکتے ہیں کہ ان تمام تعلیمی اعمال کا صرف ایک مقصد ہے یعنی یہ کہ خود اپنی آپ تعلیم کی طرف راہ نمائی کرنا۔ اس مقصد کا اُسے اپنے تمام تعلیمی سفر اور اس کے لیے تمام کوششوں میں خیال رکھنا چاہیے۔

۱۔ نشو و نما پانے والی شخصیت کا نظامِ مقاصد

اگر تعلیمی اعمال کا نتیجہ صرف انسان کی جسمانی یا نفسی تربیت ہی میں ظاہر نہیں ہوتا، بلکہ باوجود مختلف کاموں کے وہ ہمیشہ طالب علم کی زندگی کی ہر منزل میں اس کے جز و کل کو ترقی دیتے رہتے ہیں، تو ہمیشہ ہمیں انسان کے تغیر پزیر نظامِ مقاصد کی طرف نظر رکھنی چاہیے۔ کیونکہ اپنے مقرر کردہ مقاصد ہی میں انسان کی اپنی مکمل شخصیت پنہاں رہتی ہے اور ان مقاصد کو پورا کرنے کی جد و جہد میں شخصیت کی نشو و نما کی ہر منزل کا اظہار ہوتا ہے۔ "اپنے عمل کے لیے جو مقصد متعین کیا جاتا ہے، وہ مستقبل کے ایک حقیقی وجود کی سچی تصویر ہوتی ہے، جو مقصد متعین کرنے والے کی کوشش سے بلا واسطہ اور تنہا یا دیگر اسباب کی امداد اور ذریعے سے عملی جامہ اختیار کرتی ہے۔ یہ کیفیت چاہے میری اپنی ذات کی ہو یا کسی اور کی یا ماحول کی ہو۔ میں اس زمانی کیفیت کی طرف خصوصاً اس لیے توجہ دے رہا ہوں کہ وہاں بھی جہاں کے مقصد کا میری اپنی ذاتی کیفیت سے تعلق نہیں ہے، بلکہ اس کا مقصد سماج کی کسی قسم کی خدمات، یا کسی تمدنی چیز کو برقرار رکھنا ہے۔ اس وقت بھی میری نفسی کیفیت میں اس کے باعث بڑا تغیر رونما ہوتا ہے۔ ہم اپنے ذاتی ہیجانات سے نہ سوچ سکتے ہیں اور نہ ارادہ کر سکتے ہیں اور نہ کچھ کہہ سکتے ہیں جب تک کہ اس داخلی اُپج کے نتائج کو ہم اپنے پیش نظر نہ کریں۔ جس وقت ہم خواب میں کلام کرتے ہیں یا کھیل کود میں مصروف رہتے ہیں، اور جب ہمارے بیدار شعور میں ان اعمال کے بہت ہی کم اثرات مرتب ہوتے ہیں، اور ہمیں ان چیزوں کی یاد بھی نہیں رہتی اس وقت بھی ہماری نفسی کیفیت میں ضرور تغیر

رو نما ہوتا رہتا ہے۔ یہ ایک مسلسل ترقی کرنے والا عمل ہے جو ہماری نفسی وجود کی نشو و نما میں رو نما ہوتا رہتا ہے۔ جب اپنی ذاتی تعلیم کا رجحان منتشر تعلیمی اعمال کا خاتمہ کر دیتا ہے تو اس کی جگہ ایک دوسرا رجحان پیدا ہو جاتا ہے، یعنی اعلیٰ ترین مقصد کا حصول میری نفسی کیفیت کا جزو ہو جاتا ہے جس کے ساتھ عموماً سماج کی اصلاح کا خیال جس کا میں ایک رکن ہوں لازماً شریک ہوتا ہے جس طرح یہ کیفیت میرے لیے سب سے اعلیٰ داخلی مقصد ہو جاتا ہے اُسی طرح اس کے ساتھ وابستہ جماعت کو با اخلاق بنانے کا خیال میرے لیے اعلیٰ ترین خارجی مقصد ہو جاتا ہے۔ انسان کی تمام زندگی حصول مقصد ہی کی جدوجہد میں گزر جاتی ہے اور وہ جس قدر معمر ہوتا جاتا ہے اُسی قدر وہ بلند ہوتے جاتے ہیں۔ ہم کہہ سکتے ہیں کہ شخصی نشو و نما کے مہیجات ذاتی مقرر کردہ مقاصد ہیں۔ ان معانی میں مقصدِ خودی کی ایک نفسی کیفیت ہے جس کے باعث انسان خود کو اپنی موجودہ حالت سے بہتر تصوّر کرتا ہے اور جس کے حصول کے لیے اس کی تمام ذات ایک مخصوص جدو جہد میں مصروف ہو جاتی ہے۔ اس کے برخلاف ذریعہ ہر وہ چیز ہے جس کے واسطے سے یہ مقصد حاصل کیا جا سکتا ہے (چیز، عمل، تصوّر وغیرہ) لیکن مقصد اور ذریعے کے اس تعلق میں اُن اشیا سے واسطہ پیدا ہوتا ہے جن کے ذریعے ہم عمل کرتے ہیں۔ اس میں انسان کی اپنی ذات بھی شامل ہے۔ صرف ایک باعمل انسان ہی کو مقصد اور اس کے ذریعے کا تعلق کلیتاً واضح ہوتا ہے، خصوصاً اس باعمل انسان کو جو اپنے مقاصد کے آزادانہ طور پر غیروں سے حاصل کرتا ہے، یا خود اپنی ذات سے انھیں پیدا کرتا ہے اور جو ان مقاصد کے حصول کے لیے اپنے ذرائع متعین کرتا ہے اور ان کی کارکردگی کے مطالعے سے تجربہ حاصل کرتا ہے۔ بیشک شروع شروع میں عمل

کرنے والے طالب علم کو مقصد کے حصول کے لیے ذریعوں کی طرف توجہ دلانے کی ضرورت پڑتی ہے۔ حتیٰ کہ جب وہ بڑا ہو جاتا ہے تو اسے نہ صرف اپنے مقاصد بلکہ اپنے ذرائع بھی خود ہی متعین کرنے پڑتے ہیں لیکن ان تمام ذریعوں کی اصلی نشا یعنی ان کا استعمال اور ان کی قدر، وہ صرف ان کے استعمال سے سیکھ سکتا ہے۔ صرف درس سے وہ یہ چیز نہیں حاصل کر سکتا۔

یہ کس طرح ممکن ہے کہ انسان خود اپنے لیے مقاصد متعین کر لیتا ہے یا وہ آزادانہ طور پر اُن مقاصد کو قبول کر لیتا ہے، اور ان کی تصدیق کرتا ہے جو دوسرے اس کے سامنے پیش کرتے ہیں؟ اس کا جواب یہ ہے کہ یہ قدر کے جذبے کے باعث ظہور پذیر ہوتا ہے۔

ہر مقصد میں جبلت کی طرح ایک جذبۂ قدر بھی موجود ہوتا ہے جو ایک عمل میں اس مقصد کا اظہار چاہتا ہے۔ جذبۂ قدر اور عمل دونوں بامقصد نفسی کیفیت کے ضروری عناصر ہیں۔ یہ ایک ناقابلِ تقسیم نفسی کیفیت کے دو پہلو ہیں، لیکن فرد میں یہ جذبۂ قدر کس طرح پیدا ہوتا ہے؟ جیسا کہ پہلے ہی بیان کر چکے ہیں، اس کا آخری سبب فطری یا حاصل کردہ اُپج، جبلت، خواہش، رجحان، میلان اور شعوری قوانین کی تسلی و تسکین ہے۔ ایک ہی قدر جس کا تجربہ انسان جذبے کے ذریعے کرتا ہے ماحول کے اختلاف کے باعث ہزاروں مقصد متعین کرنے والی نفسی کیفیتیں پیدا کر سکتی ہے۔ اس طرح لاتعدا مقاصد ایک ہی قدر سے وابستہ ہوتے ہیں لیکن وہ قدر جس کے باعث مقاصد پیدا ہوتے ہیں ذرائع سے مربوط ہوتی ہے۔ کم از کم اس وقت ضر جب اس مقصد کو عملی جامہ پہنایا جا رہا ہو۔ لیکن ذرائع اسی قدر زیادہ نتیجہ خیز ہوں گے جس قدر ہم ان کی اصلیت میں جذب ہو جائیں، اور اس اصلیت

ہم اُسی قدر زیادہ گہرائی سے سمجھنے کی کوشش کریں گے، جس قدر ہمیں امید ہوگی۔ کہ ہم ان ذریعوں سے اپنے مقصد کو حاصل کرسکیں گے۔ غرض کہ ذریعوں کی اصلی ساخت کا اظہار ان کے استعمال ہی میں ہوتا ہے، اور چونکہ وہ تمدنی عناصر ہیں اس لیے ان کی قدر کا اظہار ہوتا ہے، اور ان کا تجربہ کیا جا سکتا ہے لیکن جب ذرائع خود اپنی قدر کا اظہار کرتے ہیں، اور ان کی کارکردگی کے باعث وہ تجربے کے قابل بھی ہو جاتے ہیں، تب یہ ذرائع خود مقاصد میں تبدیل ہو جاتے ہیں۔

اب ہماری سمجھ میں یہ بات آسکتی ہے کہ ایک ہی چیز ایک وقت میں ذریعہ اور دوسرے وقت میں مقصد کیوں ہو جاتی ہے؟ ذریعہ اور مقصد کا تعلق کوئی حتمی چیز نہیں ہے، حتیٰ کہ ہم آخری مقصد تک کیوں نہ پہنچ جائیں جن کو ہم اعلیٰ ترین اشیا کہتے ہیں۔ یہ صرف کسی خاص وقت کے نقطۂ نظر پر موقوف ہے کہ کوئی چیز مقصد ہے یا ذریعہ۔ اگر ہم اپنی نظر کو کافی وسیع کریں تو خودی کی ایسی نفسی کیفیات کا پتا چلتا ہے جو کسی بعید ترین مقصد کے لیے ذریعہ نہیں ہو سکتیں بلکہ ان کا خاص وصف صرف بلاواسطہ جذبۂ قدر ہے۔ ہمارے نظریۂ تعلیم میں سب سے آخری مقصد شخصیت کی قدر پر مبنی ہے۔ ایک فرد کی اعلیٰ ترین داخلی چیز اپنی انفرادی اخلاقی آزاد شخصیت ہے۔ افادیین کے لیے سب سے بڑا مقصد جماعت کے زیادہ سے زیادہ افراد کی ارضی راحت و خوشی ہے۔ اس قسم کی نفسی کیفیات مثلاً نفسِ انسانی کی جرات، ایمانداری، محنت، انصاف، اخوت ان کی نظروں میں دوسرے مقاصد سے زیادہ صرف اس لیے اہمیت اور قدر رکھتی ہیں کہ وہ لامحدود انسانوں اور سماجی مقاصد کے لیے بحیثیت ذریعوں کے ایک عام قدر

رکھتی ہیں۔ اخلاقی نفسی کیفیتوں میں شخصیت سب سے آخری اور اعلیٰ ترین قدر ہے جو ایک غیر مشروط اور مستقل بالذات حیثیت رکھتی ہے۔ ہم ان مسائل سے اس وقت بحث نہیں کرنا چاہتے۔ صرف اتنا جان لینا کافی ہے کہ اس قسم کے آخری اور اعلیٰ مقاصد موجود ہیں جن کی خود اپنی اقدار ہیں۔ ان مقاصد کو چھوڑ کر آج کے بہت سے مقاصد کل ایک ذریعہ ہو سکتے ہیں۔ فرد کا تو مکمل نظامِ مقاصد ہی اس کے نظامِ اقدار کے ساتھ مکمل طور پر مربوط ہے۔ اگر تعلیمی اعمال کے ذریعے ہم ارتقا کی ایک خاص منزل کے نظامِ مقاصد کا احصا کرتے ہیں تو یہ بات یقینی ہے کہ ہم اس طرح تمام شخصیت کا احصا کرتے ہیں۔ ہم جذبے اور ارادے کے احصا کے ساتھ خیالات کے حلقے میں بھی حرکت پیدا کر دیتے ہیں اور ہم وہ چیز پیدا کر دیتے ہیں، جس کو ہم اس سے قبل روح سے معمور عادات کہہ چکے ہیں۔ اس چیز کا صاف طور پر اس وقت پتا چلتا ہے، جب مقرر کردہ مقاصد کے حصول میں مشکلات پیش آتی ہیں، اور جن کے لیے موجودہ ذرائع کافی نہیں ہوتے بلکہ مشکلات دور کرنے کے لیے نئے ذریعوں کو تلاش کرنا پڑتا ہے، اس وقت یا تو پہلے استعمال شدہ ذریعوں کے مماثل ذریعے استعمال کیے جاتے ہیں یا یکایک کسی نہ کسی طرح نئے وسائل (وجدان کے ذریعے) روشنی میں آجاتے ہیں۔ ان تمام حالات میں جذبات پر مبنی حصولِ مقصد کے لیے عملی تجربہ ایک قسم کی نظری نفسی کیفیت پیدا کر دیتا ہے۔ اگر حاملِ قدر مقصد کے کسی دوسرے حامل قدر مقصد سے مقابلہ ہوتا ہے تو اس باہمی مقابلے کے باعث قوتِ ارادی کو انتہائی کشمکش کرنی پڑتی ہے جس پر ہم تفصیل سے قوتِ ارادی کے مظاہرات کی ماہیت میں بحث کر چکے

ہیں۔

اِس طرح ذاتی ارتقا، مقاصد کے حصول کے لیے ایک مسلسل جدو جہد کی صورت اختیار کر لیتا ہے، اور صحیح تعلیمی اعمال کی صورت میں وہ فرد کی مشروط اقدار کی دنیا سے غیر مشروط اقدار کی دنیا کی طرف راہ نمائی کرتا ہے اور یہ بھی مشروط اور غیر مشروط اقدار اور مقاصد کے درمیان داخلی جدوجہد کے ذریعے نہیں ہو سکتا۔ مدرسۂ عمل کا تصوّر جسے میں ایک زمانے سے پیش کر رہا ہوں وہ راستہ بتلاتا ہے جس کے ذریعے ہم اس شخصی نشو و نما پر اثر انداز ہو سکتے ہیں۔ اس کے متعلق ہم آیندہ اور تفصیل سے بحث کریں گے۔ اس مفہوم میں ذاتی نشو و نما کے ساتھ ہی ساتھ ذاتی تکمیل بھی ہو جائے گی، کیونکہ ہم مقررہ مقصد میں اپنی ذات کی ایک امکانی کیفیت کا تصوّر کرتے ہیں، جو مقصد کے حصول کے ساتھ ایک واقعہ ہو جاتی ہے یعنی ایک امکانی کیفیت سے ایک واقعی حقیقت وجود میں آجاتی ہے۔ تمام تعلیم صرف اُن امکانی صلاحیتوں کو عملی جامہ پہنا سکتی ہیں جو فرد میں موجود ہیں۔ اگر منتشر تعلیمی اعمال کا بھی یہی مقصد ہے کہ طالب علم بحیثیت ایک وجود کے اپنے قابلِ حصول مقاصد کا علم حاصل کرے اور ان کا احساس کرے، تو اس کے بعد آنے والی آزادانہ راہ نمائی کے لیے صحیح تکمیل ذات کا راستہ بالکل ہموار ہو گا۔

۲۔ نظامِ مقاصد میں بالواسطہ یا بلاواسطہ رجحانات

ہر اُس ذریعے کو جو ہمارے انفرادی نظامِ مقاصد کے حصول میں مدد دیتا ہے ہم رجحان کہتے ہیں۔ ہر مقصد خود چند مستثنیات کو چھوڑ کر ایک ذریعہ ہو سکتا ہے، اِس لیے ہمارے نظامِ مقاصد کے ساتھ ایک

نہایت وسیع اور لا محدود رجحانات کا نظام بھی پیدا ہو جاتا ہے۔ ایک مقررہ مقصد کے ساتھ چیزوں کو بحیثیت ذریعوں کے جو تعلق ہوتا ہے صرف اسی کے باعث چیزیں تمھارے لیے دلچسپ نہیں ہوتی ہیں بلکہ اس کے علاوہ اور دیگر تعلقات مثلاً جزو کل، سبب و نتیجہ وغیرہ میں بھی جس حد تک کہ یہ ہمارے لیے قدر اور اہمیت رکھتے ہیں، ایک رجحان پیدا ہو جاتا ہے۔ ہمیشہ اس شعوری تعلق کو جو ایک چیز کو دوسری حامل قدر چیز سے ہوتا ہے اور جس کے باعث اس کی اہمیت واضح ہو جاتی ہے ہم رجحان کہتے ہیں۔ اس لحاظ سے ذریعے اور مقصد کا تعلق سب سے زیادہ مؤثر ہے کیوں کہ وہ بہر حال اشیا کو مقاصد کے لیے حرکت میں لاتا ہے۔

ایسے تمام رجحانات کو جو اشیا سے تعلقات کے باعث پیدا ہوتے ہیں، ہم بالواسطہ رجحانات کہتے ہیں۔ لیکن بلاشبہ ایسی صورتیں بھی پیش آتی ہیں جب ہمارا رجحان ایسی چیزوں سے وابستہ ہوتا ہے جن میں ان اشیا کا جو ہمارے لیے قابلِ قدر ہیں ایک دوسرے سے کوئی تعلق نہیں، تب ہم کہہ سکتے ہیں کہ یہاں ہمیں ان چیزوں سے بلا واسطہ رجحان ہے۔ اس قسم کے اعمال، کھیل کود، مصروفیتیں، جسمانی اور نفسی اعمال ہیں، جن میں انسان کو اس قسم کا بلا واسطہ رجحان ہو سکتا ہے۔ بلا واسطہ تجربات قدر جو ہمارے فطری نشو و نما کے میلان کی تسکین یا حاصل کردہ ضرورتوں کا نتیجہ ہوتے ہیں اور جو ہمارے جسمانی، روحانی اور نفسی ارتقا میں مدد دیتی ہیں وہ ان بلا واسطہ رجحانات کے سرچشمے ہیں۔ جب کوئی نفسی یا جسمانی نشو و نما کا میلان بچے کو کسی چیز سے کھیلنے پر اکساتا ہے، جب موسیقی کی ضرورت ہمیں مجبور کرتی ہے کہ اس کی نفسی ساخت کو سمجھیں، جب علم ریاضی

سیکھنے کی خواہش ہمیں بار بار ریاضی کے مسائل کے حل کی طرف لے جاتی ہے تو ہم ان تمام اعمال میں ایک قدر کا تجربہ کرتے ہیں اور یہ بلا واسطہ تجربہ قدر، تمام بلا واسطہ میلان کا جو ہمیں اشیا اور افعال سے ہے، سرچشمہ ہے۔ ان افعال کے محرک مثلاً کھیل کود یا موسیقی کے قوانین، ریاضی کی تعلیم کے لیے درسی کتابوں وغیرہ میں ہمیں بلا واسطہ رجحان پیدا ہو جاتا ہے۔

کسی چیز میں بلا واسطہ رجحان ایک طرف اس چیز سے وابستہ ہوتا ہے جس کے ذریعے بدیہی قدر کا اظہار ہوتا ہے اور دوسری طرف عمل کے میلان سے مثلاً جبلت، خواہش، ضرورت، عادت وغیرہ سے۔ وہ عمل جس کو ہم کھیل کہتے ہیں اس میں بغیر نتائج کا خیال کیے ہوئے صرف اصل عمل ہی پر توجہ مرکوز ہوتی ہے۔ اس کے برخلاف بالواسطہ اعمال میں ایک چیز اپنی قدر دوسری چیزوں سے حاصل کرتی ہے تاکہ وہ اس قدر کے باعث بالواسطہ یا بلا واسطہ (چیزوں میں) رجحان حاصل کر سکے۔

کسی چیز میں بالواسطہ رجحان سے بالآخر بلا واسطہ رجحان نشوونما پا سکتا ہے، جس طرح بلا واسطہ رجحانات سے بعض مرتبہ بالواسطہ رجحانات پیدا ہوتے ہیں، لیکن اول الذکر صورت اکثر اس وقت پیش آتی ہے جب کسی چیز میں بالواسطہ رجحان، مقصد اور ذریعے کے تعلق، کے باعث پیدا ہو اور حصولِ مقصد درمیانی ضمنی اعمال کے ذریعے ممکن ہو، جو خود ذریعوں کے لیے ایک اہمیت رکھتے ہوں۔ ہم اس چیز کو بعد میں اور صحیح طور پر جانیں گے۔ یہاں ہم صرف ایک مثال پر اکتفا کرنا چاہتے ہیں۔ ایک شخص ریاضی کے شعبے میں صرف اس لیے حصہ لیتا ہے کہ اس کے صنعتی مسائل کے لیے وہ ایک نہایت ضروری آلۂ کار ہے۔ یہ رجحان بلا شک بالواسطہ ہے۔ یہ ضرورت

اس کو ریاضی کے وسیع اور عمیق مطالعے پر مجبور کرتی ہے، اور اس طرح وہ ریاضی میں
جو صداقت کی اقدار مضمر ہیں ان کا تجربہ کرنے لگتا ہے، یا اسے خود ریاضی کے
مسائل کے تسلّی بخش حل سے تسکین ہونے لگتی ہے یا اس کے ذریعے اس کے
نفس کا وہ حصہ جو اس وقت تک ترقی یافتہ نہیں ہے، نشو و نما پاتا ہے۔ اور نفسی
نشو و نما کے ان تجربات کے باعث وہ بار بار اس علم کی طرف رجوع ہوتا ہے۔
ان تمام صورتوں میں ریاضی کے مسائل کے ساتھ انہماک ایک بلا واسطہ رجحان
کی شکل اختیار کر سکتا ہے بلکہ وہ اس قدر قوی ہو جاتا ہے کہ ابتدائی صنعتی رجحانات
بالکل پسِ پشت رہ جاتے ہیں۔

اس کے علاوہ خود بلاواسطہ اور بالواسطہ رجحانات میں اس قسم کی کوئی
حد فاصل بھی نہیں ہے بچے میں غالباً آدمی سے زیادہ بلا واسطہ رجحانات پائے
جاتے ہیں۔ لیکن جس قدر مقاصد ذریعوں میں تبدیل ہونے جاتے ہیں
اسی قدر بلاواسطہ رجحانات بالواسطہ رجحانات میں مبدل ہوتے جاتے
ہیں، لیکن ان میں سے پھر نئے بلا واسطہ رجحانات پیدا ہو جاتے ہیں اور
اس طرح رجحانات کا نظام بھی پیچیدہ ہوتا جاتا ہے۔ بہت سے لوگ جو یہ
یقین رکھتے ہیں کہ انھوں نے کسی چیز میں بلا واسطہ رجحان کے باعث
عمل کیا ہے، دقّتِ نظر کے بعد پتا چلاتے ہیں کہ ان کا رجحان کس قدر
بالواسطہ تھا۔

لیکن اگر ہم چاہتے ہیں کہ ایک انسان کو کسی چیز میں دلچسپی پیدا ہو جائے
جس سے اسے کوئی دلچسپی نہیں ہے بلکہ نفرت ہے تو اس کا اور کوئی بہتر ذریعہ
نہیں ہے بجز اس کے کہ ہم اُس چیز کو اُن مقاصد کے لیے ممد اور بہتر بنائیں
جن کو وہ عزیز رکھتا ہے یا قابلِ قدر سمجھتا ہے۔ مقاصد کو پورا کرنے کے لیے

ذریعے بطور آلۂ کار اختیار کیے جاتے ہیں اور ان کو صرف عقلی اور مقصدی نقطۂ نظر سے سمجھا جا سکتا ہے۔ دوران درس میں چونکہ ہمیں ذریعے اور مقصد کے روابط کا پتا چلتا ہے اس لیے ہم یہ سمجھنے لگتے ہیں کہ درس کے ذریعے ہم عام طور پر رجحانات بھی پیدا کر سکتے ہیں، لیکن ہم یہ چیز کو بھول جاتے ہیں کہ اس قسم کا رابطہ اولاً اس وقت رجحان پیدا کر سکتا ہے، جب وہ مقصد جس کے حصول کے لیے ذریعوں کا استعمال کیا جاتا ہے، طالب علم کی امکانی نفسی کیفیت ہو جسے وہ خود عملی جامہ پہنانا چاہتا ہو۔ اور اس بات کو اور بھول جاتے ہیں کہ کسی چیز کا بیدار شدہ شوق اسی وقت تک باقی رہتا ہے جس وقت تک وہ ان مقاصد سے وابستہ ہو جو در اصل عملی جامہ پہن بھی سکیں۔ تعلیمی اعمال میں اس قسم کے رجحانات بھی پیدا ہوتے ہیں جو فطرت انسانی کی گہرائیوں تک نہیں پہنچ سکتے، کیونکہ ان کی بنیادیں افراد کے نظام مقاصد پر قائم نہیں ہیں۔ جو چیز پیدا کی جاتی ہے وہ اکثر اشیا کا عارضی نظری عمل ہوتا ہے لیکن ذرائع اور مقاصد کے داخلی نظام میں حصہ لینے اور اس طرح فرد کے نظام قدر کو سمجھنے کی یہ کوشش نہیں ہے۔ شخصیت کی ارتقا کے لیے رجحانات کی مکمل نشو و نما نہایت ضروری ہے، اس لیے صرف اُن کا سطحی طور پر سمجھنا ان کی راہ نمائی کرنے کے لیے کافی نہیں ہے۔ نظریۂ تعلیم کے لیے یہ بہت ضروری ہے کہ رجحانات کی اصلیت کی مکمل تحقیقات کی جائے تاکہ ہم ان نفسی کیفیتوں کو صحیح طور پر تعلیمی اعمال کے لیے استعمال کر سکیں۔ ہربارٹ نے آج سے ایک سو برس پہلے رجحانات کی اہمیت کو اچھی طرح سمجھ لیا تھا اور اپنی "تقاریر" کے ایک مکمل باب کو ان رجحانات کی تحقیقات کے لیے صرف کر دیا تھا، لیکن اُس نے تمام نفس انسانی کی کیفیت میں سے جس کو در اصل مکمل رجحان کہنا چاہیے صرف ایک جزو

کو علیحدہ کر لیا تھا اور اس جزو کو انسان کا مکمل رجحان قرار دے دیا تھا۔ اسی باعث رجحانات کی تربیت کے لیے وہ مکمل ہدایات نہ دے سکا۔ یہ بات بالکل صاف تھی کہ "خواہش کے ساتھ اگر رجحان کو بھی شامل کر لیا جائے تو وہ ایک مکمل انسان محرک ہو جاتا ہے"۔ لیکن وہ اس کل میں سے ایک طرف خواہش اور دوسری طرف عمل کو علیحدہ کر دیتا ہے اور بقایا پر جس کو وہ رجحان کہتا ہے اپنی تمام توجہ مبذول کر دیتا ہے۔ یہ رجحان دیکھنے اور اچھی طرح سمجھنے کے درمیان ایک کیفیت ہے۔ ہربارٹ کا خیال درست تھا کہ رجحان اور خواہش کا مطلوب ایک نہیں ہو سکتا۔ لیکن یہ بات ہماری تحقیقات سے بھی ثابت ہوتی ہے کہ ہر رجحان خواہش ہی کے ساتھ نشو و نما پاتا ہے اور ہم ان کا کبھی علیحدہ علیحدہ تصور نہیں کر سکتے۔

ہربارٹ کے بعد جرمن ماہرین نفسیات نے رجحانات کے مطالعے کی طرف کوئی خاص توجہ نہیں کی۔ کلاپرڈ نے اپنی کتاب "بچوں کی نفسیات" کے چوتھے باب میں اس طرف توجہ دلائی ہے کہ ہماری نفسی جدو جہد میں رجحانات بحیثیت عناصر کے جو بنیادی کام کرتے ہیں اس کی طرف جرمن ماہرین نفسیات کی نظر نہیں کی گئی ہے۔ اس مسئلے پر امریکی ماہرین نفسیات نے بہت گہری اور وسیع نظر ڈالی ہے اور میرا خیال ہے کہ جان ڈیوی نے اس مسئلے پر سب سے گہری اور موزوں تحقیقاتیں کی ہیں۔

۳۔ رجحانات کی نشو و نما کی ابتدا

ایک فرد کا نظام رجحانات اس کے نظام مقاصد و اقدار کے ساتھ وابستہ ہوتا ہے۔ جس طرح ایک انسان کی عارضی اور دائمی اقدار ہوتی ہیں، جس

طرح وہ اپنی زندگی کے عارضی اور دائمی مقاصد کو متعین کرتا ہے، اسی طرح اس کو عارضی اور دائمی رجحانات بھی اپنی طرف متوجہ کرتے ہیں۔ یہ بات ہمارے مباحث سے اب اچھی طرح واضح ہو گئی ہو گی۔ فرد تجرباتِ قدر سے لبریز میلانات کے باعث مقاصد متعین کرتا ہے۔ اور یہ مقاصد اپنے حصول کے لیے کارآمد ذریعوں میں دلچسپی پیدا کر دیتے ہیں۔ اس دلچسپی کے باعث خاص حالات میں، ذریعے خود مقاصد میں تبدیل ہو جاتے ہیں، جس طرح کہ ہم پہلے دیکھ چکے ہیں۔ لیکن جب تعلیمی عمل کسی طالب علم کی دلچسپی کا پتا چلا لیتا ہے، اور اس کو موزوں کام کے ذریعے ترقی دیتا ہے، تو وہ اس وقت طالب علم کے نظامِ مقاصد و اقدار کا احصا کر لیتا ہے، یعنی وہ اس کی پوری شخصیت میں داخل ہو جاتا ہے، اور وہ اس قابل ہو جاتا ہے کہ اس کی نشو و نما کرے، اُسے محدود کرے، یا تبدیل کرے، جس طرح ہم بعد میں اور تفصیل کے ساتھ دیکھیں گے۔ رجحانات کا احصا کرنے کے معنی در اصل اُن چیزوں کا پتا چلانا ہے جن کے ساتھ فرد مشغول رہتا اور وقت بسر کرتا ہے۔ جیسے اس کے دوست، اس کی تفریحات، اس کے مشاغل اور اس کے کام کے تمام آلات وغیرہ۔ ہمارا خیال ہے کہ ہم افراد کو اُن چیزوں کے ذریعے سمجھ سکتے ہیں جن کے ساتھ وہ زندگی گزارتے ہیں۔ آپ مجھے یہ بتا دیں کہ آپ کن لوگوں کے ساتھ زندگی گزارتے ہیں اور میں آپ کو بتا دوں گا کہ آپ کی اصلیت کیا ہے۔

لیکن ہم جب طالب علم کی نشو و نما پر غور کرتے ہیں تو ہمیں صرف سادہ رجحانات کا ہی پتا نہیں چلتا ہے بلکہ فطری جبلتوں، جذبات، خواہشات، میلانات مختصر یہ کہ مختلف قسم کے نفسی جذبات کا پتا چلتا ہے، جن کا مقصد مختلف قسم کی جسمانی اور نفسی ضروریات کا پورا کرنا ہوتا ہے۔ غذا، حرکت، کھیل، نقل، علم،

ہمدردی، نفرت، اور اپنی ذات کو تسلیم کروانے کی خواہش وغیرہ بچّے کے نفس کو کبھی اِدھر کبھی اُدھر بغیر سکون کے متوجہ کرتی رہتی ہے۔ ان ضروریات کی تکمیل کا جذبہ جو ہمیشہ یک طرفہ اعمال کے ذریعے خود اپنے مقاصد متعین کرتا ہے فطری طور پر قدر اور غیر قدر کے تجربات کی طرف راہ نمائی کرتا ہے اور بالآخر تسکین اور غیر تسکین کے باعث انسان چیزوں کی صحیح قدر پہچاننے لگتا ہے۔ اس طرح غذا حرکت کی مختلف قسمیں، مشاغل، جانور اور اشیا، کھیل اور اس کے ذرائع اشخاص، مقبولیت اور غیر مقبولیت، آزادی، سماجی بندش، تسکین وغیرہ وغیرہ کی قدر مقرر کی جاتی ہے۔ خواہشات کی یہ تسکین، قدر کے تجربات، اور اعمال قدر بلا ارادہ وجود میں آتے ہیں۔ تجرباتِ قدر اور قدر کے متعلق ہم اولاً تب گفتگو کر سکتے ہیں جب خودی کا احساس بیدار ہو جائے۔ شروع میں جسمانی و نفسی نشوو نما کی ضرورت کی اُپج ہر قسم کے اعمال کو حرکت میں لاتی ہے، (اشیا کے ساتھ یا بغیر اشیا کے) اور یہ حرکت بغیر کسی قسم کے افعال، اثرات، نتائج، مختصر یہ کہ مقاصد کا خیال کیے بغیر اپنا کام کرتی ہے لیکن بہت ہی جلد احساسات یا کسی چیز کا تصوّر (شخص، چیز، عمل، جذبہ وغیرہ) اپنے اس تعلق کے باعث جو اسے قدر یا غیر قدر (جبلّت، خواہش، میلان) سے ہوتا ہے قدر کے تجربات پر انسان کو مجبور کرتا ہے۔ بہت سے اعمال شروع ہی میں قدر سے لبریز اشیا کے تصوّرات یا جذبات اور خواہشات پر مبنی حرکتی احساسات پیدا کر دیتے ہیں، بشرطیکہ اس کے پہلے سے حاصل کردہ تجربات اس راہ میں مزاحم نہ ہوں۔

جبلّت اور خواہش پر جو اعمال مبنی ہیں ان کے نتائج سے بالآخر تدریجاً شعور پیدا ہونا شروع ہوتا ہے۔ خودی اور مسرت و غم پہنچانے والے اعمال

کے محرکات کا پتا معلوم ہونے لگتا ہے۔ اب ضرورت پر مبنی اعمال اور ان کے مقصد کے تصور میں ربط پیدا ہونا شروع ہوتا ہے۔ اب اعمال صرف فطری ارتج ہی کا نتیجہ نہیں ہوتے، اور نہ ان کو صرف ان کی خاطر کیا جاتا ہے، بلکہ اب ان کو خاص اثراندازی کے لیے یعنی کسی خاص مقصد کے لیے کیا جاتا ہے۔ لیکن جس قدر میں مقاصد کے تصورات کی تشکیل کرتا ہوں، اسی قدر ان مقاصد کے حصول کے ذریعوں کے تصورات کو بھی شعوری طور پر بطور ذرائع کے مطالعہ کرتا ہوں، اور ان کا ٹھیک ٹھیک احصا کرتا ہوں۔ اشیا میں (چیزیں، اشخاص، اعمال) اب ذرائع کی حیثیت سے ایک مفہوم، ایک اہمیت، اور ایک عمل کی قدر پیدا ہو جاتی ہے۔

نشو و نما پانے والے انسان کے نفسی ارتقا میں یہ پہلا نکتہ بہت اہم ہے جس کے متعلق میں گزشتہ مباحث میں تفصیل سے ذکر کر چکا ہوں یعنی شعوری طور پر اعمال میں جو صرف نشو و نما کی ضروریات کے باعث ظہور پذیر ہوتے ہیں، مقصد اور اس کے ذرائع کا فرق کرنا۔ اب بچہ اُن اشیا کو جن میں وہ اپنی موضوعی اقدار دیکھتا ہے، اور جو اکثر بچے کے شعور کے لیے موضوعی معانی کی حامل ہوتی ہیں، مقاصد کے نقطۂ نظر سے دیکھتا ہے۔ یہ قدر سماجی قدر سے بہت حد تک یکساں ہوتی ہے، جو ماحول اِن اشیا میں (اشخاص، چیزیں، اعمال، صفات) پیدا کرتا ہے۔ یہ ایک صاف بات ہے اور اس کو اور مزید واضح کرنے کی ضرورت نہیں ہے۔

جوں ہی کہ بچہ اپنے تجربات قدر کی بنا پر مقاصد متعین کرتا ہے، وہ ان ذرائع کی بھی قدر متعین کرنا شروع کرتا ہے؛ جو ان مقاصد کے حصول میں مفید ثابت ہوتے ہیں۔ وہ ان کو اُسی قدر اعلیٰ قرار دیتا ہے جس قدر وہ ان مقاصد

بہت سے ذرائع کو خصوصاً وہ جو توجہ دلانے کے باعث اختیار کیے گئے ہیں، اور جو ماحول کا نتیجہ ہیں، بچّہ قدر کے معیار پر جانچتا ہے، اور وہ اگر دورانِ استعمال میں مفید یا مضر ثابت ہوتے ہیں تو ان کو اختیار یا ترک کر دیتا ہے۔ جو چیز درمیان میں ہو اُسے ذریعہ کہتے ہیں۔ یہاں مقصد اور اس خواہش کے درمیان جو تلذّ کا رتبہ حاصل کرنا چاہتی ہے، جو چیز ہوتی ہے وہ ذریعہ کہلاتی ہے۔ ہم یہ دیکھتے ہیں کہ بچّے کے نفسی ارتقا میں یہیں تغیّر ہوتا ہے۔ مقصد اور ذریعے کا اسے اسی وقت شعور پیدا ہوتا ہے۔ یہ وہی وقت ہوتا ہے جب بچّے کو ذرائع میں بھی دلچسپی پیدا ہوتی ہے۔ ہم دیکھتے ہیں کہ رجحان 'ذریعوں میں اپنے ذاتی مقرر کردہ مقصد کو پیشِ نظر رکھ کر، قدر پیدا کر دیتا ہے۔ ایک شے (چیز، شخص، عمل، مظہر، صفت، عین، تصوّر، خیال، جملہ، قانون، جذبہ وغیرہ) میں گزشتہ تجربات اور موجودہ ضروریات کے باعث، جو مکمل ہونا چاہتی ہے قدر پیدا ہوتی ہے۔ اس باعث ہم اشیا کو زیادہ باقدر سمجھنا شروع کرتے ہیں اور ان کی طرف زیادہ توجہ کرتے ہیں۔

بغیر نفسی ضروریات کے رجبلت، خواہش، قوانینِ شعور، بے ساختہ اعمال اور تجرباتِ قدر ممکن نہیں ہیں، بغیر تجرباتِ قدر کے قدر ممکن نہیں ہے، بغیر قدر کیے مقاصد کا وجود نہیں ہو سکتا، اور بغیر مقاصد کے رجحانات پیدا نہیں ہو سکتے۔ اس طرح ہمیں اب ایک بات کا اور علم ہوا یعنی مقصد، قدر، اور رجحانات کے نظام میں، فطری اور حاصل کردہ اعمال کے میلانات اور خواہشات کا نظام بھی داخل ہو جاتا ہے۔ جس قدر خواہش زیادہ قوی ہوتی ہے اسی قدر اس چیز میں زیادہ دلچسپی ہوتی ہے جس کی وجہ سے مقصد کا حصول آسان نظر آتا ہے۔ رجحانات کی آخری جڑیں (اسی طرح اقدار کی بھی) ہمیشہ جسمانی، روحانی یا

نفسی ضرورتوں یا اعمال میں گڑی ہوئی ہوتی ہیں۔ میں نفسی ضروریات کو روحانی ضروریات سے اسی بنیاد پر علیحدہ کرتا ہوں کہ مجھے یقین ہے کہ اول الذکر شعور کے موجودہ قوانین سے پیدا ہوتی ہیں جن پر ہم پہلے تفصیل سے بحث کر چکے ہیں، اور جو اپنا اظہار نظری، جمالی، مذہبی اور اخلاقی اعمال میں کرتی ہیں۔

۴ ۔ رجحانات میں فطری میلان

رجحان میں ہمیں ایک ایسی نفسی کیفیت سے سابقہ پڑتا ہے جو ذہنی یا جذباتی یا ارادی یا نفسی کیفیت سے نہ مماثل ہے اور نہ مخالف۔ ہم رجحان کی ماہیتِ اصلی کو اس وقت تک نہیں سمجھ سکتے جس وقت تک کہ ہم اس کی مکمل کیفیت کو اپنے پیشِ نظر نہ رکھیں۔ یہ بات ٹھیک نہ ہوگی کہ اگر ہم کہیں کہ رجحانات جذباتِ مسرت ہیں یا وہ جذباتِ قدر ہیں، یا وہ احتیاج کے جذبات ہیں، ہم ان کی اصلیت کو اس وقت صحیح تر بیان کرتے ہیں جس وقت ہم کہتے ہیں کہ رجحان ایک ذاتی عمل ہے۔ یا رجحان اور خواہش مل کر انسان کے ہیجانات بنتے ہیں۔ یا ہم کہیں کہ رجحان ایک خاص قسم کی ترتیب نفس ہے۔ یا ایک خاص طریقۂ فکر، یا انسان کی نفسی کیفیتوں اور دلچسپیوں کا ایک جزو ہے۔ ان تمام تعریفوں میں کسی میں بھی دراصل رجحان کی ایسی ماہیت بیان نہیں ہوتی ہے جو نظریۂ تعلیم کے لیے کافی ہو۔ بیشک رجحان ایک شوق ہے جو فطری بھی ہے اور حاصل کردہ بھی۔ فطری جبلتیں اور ان سے پیدا شدہ خواہشات خود فطری شوق کی قسمیں ہیں۔ ان خواہشات کے کچھ مقاصد اور درمیانی تصوّرات ہوتے ہیں، جو شوق کی بنیادوں کو وسیع تر کرتے چلے جاتے ہیں اور اس سے بھی زیادہ تجرباتِ قدر اس قسم کا شوق انسان میں پیدا کر دیتے ہیں جو خواہشات، مقاصد اور درمیانی

تصورات کے ساتھ گھل مل جاتے ہیں۔ حصولِ مقصد کے لیے جس قدر احتیاط کے ساتھ کوشش کی جاتی ہے اسی قدر ذریعوں کی ماہیت کو سمجھنے کی ضرورت زیادہ ہوتی جاتی ہے۔ قدیم تجربات کو انسان پسِ پشت ڈالتا ہے، اور نئے ذریعوں یا قدیم تجربات کے نئے پہلوؤں پر زیادہ غور شروع کرتا ہے۔ اس طرح غور و فکر کے نئے ہمہ گیر رجحانات بنتے ہیں جو یقیناً کسی چیز کے شوق کو زیادہ قوی اور وسیع کر دیتے ہیں۔ اس چیز کو مختلف پہلوؤں کی طرف سے روشنی اور قدر حاصل ہوتی ہے اس لیے وہ قابلِ التفات ہو جاتی ہے۔ انسان کی جدوجہد جس قدر یک طرفہ ہوتی ہے اُسی قدر اس کا تجربہ بھی یک طرفہ ہوتا ہے، اسی قدر اشیا کے مشاہدے کا رجحان بھی محدود ہوتا ہے، اور اشیا میں بھی اُسے اسی قدر کم دلچسپی ہوتی ہے۔ ایک جنگل میں مثلاً ایک جنگلات کے افسر، ایک ڈاکو، ایک وحشی انسان، ایک لکڑیوں کے تاجر، ایک عالمِ نباتات، ایک کیڑوں کے جمع کرنے والے، ایک تفریح کے لیے سیر کرنے والے، ایک مصوّر، اور کھیلنے والوں لڑکوں کو بالکل مختلف قسم کی دلچسپی ہوگی۔ ہر ایک کے مشاہدے کے رجحانات بالکل مختلف ہوں گے جو مقاصد، اقدار، اور خواہشات کے ساتھ مخلوط ہو جائیں گے۔ ہر شخص اشیا میں خاص اقدار دیکھتا ہے، بلکہ ہر پیشہ اس پر مجبور کرتا ہے کہ انسان اشیا کے صرف خاص پہلوؤں میں دلچسپی لے۔ لیکن تعلیمی عمل میں یہ چیز سب سے اہم ہے کہ وہ اشیا کو مختلف مقاصد اور مختلف اقدار کے نقطۂ نظر سے دیکھنا سیکھے اور اسی قسم کے رجحانات پیدا کرے۔ یک طرفہ انسان عموماً وہ نہیں ہوتے جن کو صرف دنیا کے ایک حصے سے دلچسپی ہوتی ہے بلکہ اکثر وہ ہوتے ہیں جو اشیا کا صرف ایک پہلو دیکھتے ہیں۔ دنیا کے ہر حصے کا بہت مختلف طریقے سے احصا کیا جا سکتا ہے، اور یہ زیادہ

اہم ہے کہ ایک چیز کے مختلف پہلوؤں کو دیکھا جائے بجائے اس کے کہ بہت سی اشیا کے صرف ایک ہی پہلو کو دیکھا جائے۔

یہ بات یقینی ہے کہ رجحانات حاصل کردہ میلانات سے قریبی ربط رکھتے ہیں، لیکن ہمیں ان میلانات کو احساسات، اور تصورات تک محدود نہ کرنا چاہیے بلکہ اس میں تمام ذہنی، جذباتی اور فطری اور حاصل کردہ شعور کے عناصر شامل ہیں۔ رجحانات کی نشو و نما کے لیے خاص طور پر اس تمام شعبے کے باہمی تعامل کی ایک عرصے تک ضرورت ہے۔ ایسا کوئی بچہ نہیں ہے جس کی توجہ متحرک اشیا اپنی طرف نہ کرلیں۔ اس میں لڑکے اور لڑکیاں برابر ہیں۔ لیکن بہت سے لڑکے دیکھی ہوئی چیز کی تصویر اتارنا چاہتے ہیں۔ یہاں تعمیر کا فطری جذبہ ان میں ابھر آتا ہے۔ یہ چیز لڑکیوں میں نہیں پائی جاتی، اور اگر ہوتی بھی ہو تو شاذ و نادر۔ نقاشی کا یہ جذبہ مجبور کرتا ہے کہ وہ اشیا کے باہمی تعامل کے رشتوں کا مشاہدہ کریں۔ نقش کشی کی ہر کوشش نئے مشاہدات پر مجبور کرتی ہے اور نیا مشاہدہ بہتر نقش کشی کا باعث ہوتا ہے، اور اس قسم کی تمام کوششیں مشاہدے کے رجحانات کو وسیع اور گہرا کرتی ہیں۔ میں نے نقش کشی کی نشوونما کی تحقیقات کے سلسلے میں یہ اکثر مطالعہ کیا ہے کہ کس طرح چھوٹے چھوٹے لڑکے بغیر کسی تعلیم کے شروع ہی سے کسی انجن یا ٹرام کا نقش اتارتے ہیں، اور بار بار مشاہدہ کرنے اور نقش اتارنے کے باعث تھوڑے ہی عرصے میں وہ بہت حد تک صحیح نقش اتارنے کے قابل ہو جاتے ہیں، لیکن میری تحقیقات میں ڈھائی ہزار لڑکیوں میں سے ایک بھی ایسی نہ تھی جو اس کا صحیح نقش اتار سکتی یا مختلف اجزا کا باہمی تعلق ٹھیک دکھاتی۔ میں نے یہ کبھی نہیں دیکھا کہ مشاہدے میں زیادہ دلچسپی کے ساتھ دیکھی ہوئی چیز کا نقش اتارنے کا جذبہ

لڑکوں میں تیز نہ ہوتا گیا ہو، اور خصوصاً اُن چیزوں کی تصویر اتارنے کا جذبہ ہے
جس کو لڑکا اصلی چیز سے مقابلہ کرکے جانچ بھی سکتا تھا۔ لڑکیوں میں بھی یہ
خواہش پیدا ہوتی ہے کہ دیکھی ہوئی چیز کو دوبارہ پیش کریں، لیکن وہ ان کا
زبان کے ذریعے اظہار کرنا چاہتی ہیں جو بچّوں کے لیے ممکن نہیں ہوتا۔ جن
لڑکیوں میں قوتِ خیال آرائی بہت ہوتی ہے اور وہ زبان کے ذریعے
اس کا زیادہ اظہار کرسکتی ہیں، تو ان میں ایک قسم کی بے اطمینانی سی پیدا
ہوجاتی ہے۔ اس خلش کے باعث وہ اظہار کے لیے بہتر ذرائع استعمال کرنا
چاہتی ہیں، اور ان میں احتیاط اور مشاہدے کی قوت پیدا ہوجاتی ہے۔ اس
طرح سینکڑوں رجحانات پیدا ہوجاتے ہیں، جو نظری اور جمالی خواہشات
کے باعث وجود میں آتے ہیں اور ان خواہشات کے باعث پھر نئے
رجحانات پیدا ہوتے ہیں۔ اس باہمی اثر پذیری کے دوران میں سوالات
پر سوالات اور مسائل پر مسائل پیدا ہوتے ہیں اور اشیا میں بھی شوق بڑھتا جاتا
ہے، بشرطیکہ کارکردگی کی صلاحیت بھی ساتھ ساتھ بڑھتی رہے۔ یہ بھی ممکن ہے
کہ ان ذریعوں میں شوق کم ہوجائے اور لڑکا ان چیزوں کی طرف رجوع ہو
جائے، جس کے ذریعے بلاواسطہ اصلی چیز کا مشاہدہ کیا جاسکے، لیکن اس تمام
نشوونما میں اصل چیز قدر اور غیر قدر کے تجربات کی باہمی اثر پذیری ہے یا
اقدار کا کسی خاص چیز کے ذریعے یا کسی بامقصد جدوجہد میں اظہار ہے۔

۵۔ نفسی رجحانات کی نشوونما

ذرائع جن کے رجحانات (ذاتی مسرت، ذاتی تعریف، ذاتی وجاہت)
آدمی کو ایسے مقاصد کی طرف لے جاتے ہیں جو موضوعی اقدار پر مبنی ہیں۔ وہ

خود انسان کے نفسِ معروضی کا نتیجہ ہیں اس میں جس طرح ہم پہلے ہی دیکھ آئے ہیں قوانین شعور کا دخل ہوتا ہے اس شعور کی صدائے بازگشت مقصد میں سنائی دیتی ہے جو اشیا کا بطور ذرائع استعمال کرتا ہے۔ یہ مقصد اس شعور کی کم یا زائد اس حد تک تسکین کرتا ہے، جس حد تک کہ اس شعور میں ان اشیا کو سمجھنے اور بیان میں لانے کی صلاحیت ہوتی ہے۔ اس طرح متذکرہ شعور خاص مقاصد کے لیے نہ صرف ایک کارکردگی کی صلاحیت رکھتا ہے بلکہ خود اپنی ذاتی قدر بھی رکھتا ہے۔ اس ذاتی قدر کا عموماً کارکردگی کی قدر کے قبل تجربہ نہیں ہو سکتا۔ البتہ کارکردگی ذرائع کی حیثیت سے مختلف مقاصد حاصل کرتی ہے، اور تدریجاً تمدنی عناصر کی زبان سمجھنے کی قابلیت پیدا کر دیتی ہے۔ عموماً ایک چیز خاص مقاصد کا ذریعہ بنتی اور ایک موضوعی حیثیت حاصل کرتی ہے۔ اس کے باعث اس چیز میں جو دلچسپی پیدا ہو جاتی ہے، وہ اس کے مطالعے پر زیادہ مجبور کرتی ہے اور تدریجاً اس کی ماہیتِ اصلی کے پتا چلانے پر بھی توجہ دلاتی ہے۔ یہ ہمیں مجبور کرتی ہے کہ ہم اس کی زبان کو زیادہ سے زیادہ بہتر طور پر سیکھیں یعنی منطق، صرف و نحو اور اس کے اظہار کی لسانی عناصر پر عبور حاصل کریں۔ جس حد تک خاص صلاحیتوں میں ترقی ہوتی جاتی ہے، اسی حد تک انسان کو ان عناصر کا اپنے قوانینِ شعور کے ساتھ تعلق کا تجربہ زیادہ ہوتا جاتا ہے یعنی تمدنی عناصر میں اقدار جو ہر شعور کے لیے اپنی ایک ذاتی حیثیت بھی رکھتی ہیں، اظہار ہوتا جاتا ہے۔ یہ انفرادی نفس کی نشو و نما میں دوسرا سب سے بڑا واقعہ ہے یعنی غیر مشروط اقدار کا تجربہ یا جس طرح ہم پہلے کہہ چکے ہیں، اپنے ذاتی شعور اور اشیا کی ساخت کے نفسی قوانین میں مماثلت کا تجربہ۔ ہم دیکھ چکے ہیں کہ اس تجربے کے ساتھ ہی فرض کی آواز بھی صدا دینا شروع کرتی جو۔ اس قسم

کی ذاتی تجربہ کردہ قدر کا انسان کو اپنے اور دوسروں کے شعور میں تسلط رکھنا چاہیے، اور شعور کے دیگر تمام مظاہر میں بھی اس کا اظہار ہونا چاہیے۔ اس طرح نفسی دنیا میں داخل ہونے کے دروازے کھل جاتے ہیں، بلکہ اس کے باعث غیر مشروط اقدار کے کھلے ہوئے دروازوں میں داخل ہونے کی داخلی ضرورت بھی پیدا ہو جاتی ہے۔ آزاد ضمیر بیدار ہو جاتا ہے۔ منتشر جماعتی اقدار کسی قدر بھی انفرادی شعور کی نشوونما میں مدد دیں، لیکن مماثلت کے اس تجربے کے بغیر یہ بات سمجھ میں نہیں آسکتی کہ ان جماعتی اقدار اور احکامات کو ایک فرد کیوں خود اپنا نصب کردہ آزاد اخلاقی تصور خیال کرتا ہے۔

اب ہمیں نفسی وجود کی، یا تعلیم کی راہ، اپنے عام اصولوں میں صاف دکھائی دیتی ہے۔ یہ رجحانات کی صحیح نشوونما کی راہ ہے۔ ذرائع کی اہمیت کی قدر (کارکردگی کی قدر) داخلی نفسی کیفیات پیدا کرتی ہے۔ یا بہتر طریقے پہ اظہار کیا جائے تو کہا جائے گا کہ داخلی اعمال پیدا کرتی ہے، جن کو ہم ذرائع کا رجحان کہہ سکتے ہیں۔ رجحانات کے باعث ہم ذریعوں کی ماہیت اصلی سمجھنے لگتے ہیں۔ انفرادی صلاحیت کے معیار کے مطابق اشیا کو سمجھنے کے لیے یہ اسی حد تک مفید ثابت ہو سکتے ہیں، کہ جس حد تک اشیا کی نفسی ساخت اور اپنی ساخت میں ہم عام قوانین شعور کے باعث مماثلت دیکھ سکتے ہیں۔ مماثلت کا تجربہ اشیا کی غیر مشروط ذاتی اقدار کا تجربہ بھی ہوتا ہے۔ مگر اس بات کا پتا چلتا ہے کہ ایک ہی غیر مشروط قدر کا بہت سی معروضی اشیا کی ساخت میں اظہار ہوتا ہے ایک ہی نفسی ساخت رکھنے والی اشیا ایک ہی قسم کا حساس قدر پیدا کرتی ہیں۔ یہ قدر صرف اشیا کی ایک خاص ہی قسم میں نہیں پائی جاتی بلکہ اس کا اظہار لامحدود غیر حقیقی اشیا میں بھی ہوتا

ہے۔ نفسی نشو و نما کی یہ تیسری منزل ہے یعنی یہاں انسان اعیان کی طرف متوجہ ہوتا ہے۔ غیر مشروط اقدار کا اظہار اپنی ذات میں اس وقت ایک مقصد بالذات ہو جاتا ہے۔ خودی غیر مشروط اقدار پر مبنی نفسی اعمال سے مماثل ہو جاتی ہے۔

اقدار اور رجحانات میں حامل اقدار نفسی اعمال کے ساتھ خودی کی مماثلت یا مُدرِک کے معروضی اعمال میں یہ تبدیلی تمام زبردست رجحانات میں پائی جاتی ہے۔ خصوصاً ان میں جو مشروط اقدار پہ مبنی مقاصد سے پیدا ہوتے ہیں۔ خودی کا شعور ان حالات میں اشیا کے شعور میں سرایت کر جاتا ہے لیکن سب سے اہم یہ بات ہے کہ رجحانات جو اشیا کو غیر مشروط اقدار کے ساتھ وابستہ کرتے ہیں۔ ہمیشہ دائمی رجحانات ہو جاتے ہیں۔ جوں ہی کہ مشاہدے کے ذریعے کسی چیز میں دلچسپی پیدا ہوتی ہے تو اس چیز کی قدر کی ساخت کا بھی پتا چلنے لگتا ہے۔ یہ بات بالکل صاف ہے کہ اس قسم کے دائمی رجحانات بعض اوقات تحت الشعور میں چلے جاتے ہیں لیکن وہ ان نازک لمحات میں پھر دوبارہ عود کر آتے ہیں، جب وہ مقاصد خطرے میں ہوتے ہیں، جنھیں وہ اپنے ذریعوں سے حاصل کرنا چاہتے ہیں۔ اور ایسے حالات میں وہ پھر روح انسانی پر اسی قدر چھا جاتے ہیں جس قدر کہ نفسی اور دائمی اقدار پر مبنی مقاصد خطرے میں ہوتے ہیں، اور اولین زندگی میں ہم جس قدر شدت کے ساتھ ان مقاصد کے حصول کے لیے کوشش کر چکے ہیں۔ دائمی رجحانات اُن ذریعوں کے ساتھ بھی وابستہ ہو سکتے ہیں جو موضوعی اقدار پر مبنی مقاصد کے حصول کے لیے کوشش کرتے ہیں۔ مثلاً انسان دولت جمع کرنے کے شوق پر غور کرے جو بعض انسانوں میں اپنی زندگی کے آخری لمحات تک ہوتا ہے، لیکن یہ جب ہی ممکن ہے جب نفسی رجحانات نے شعور میں جگہ نہ کر لی ہو اور دولت کے شوق نے ہمیشہ انھیں پیچھے دھکیل

رکھا ہو۔

۶۔ صحیح رجحان کے خصائص

ہم رجحانات کے نشوونما پر دوبارہ غور کریں تو ہمیں اس میں چار بنیادی خصائص ملتے ہیں:۔

(الف) داخلی ابتج۔ جو رجحان اور اس سے لازماً وابستہ عمل کے میلان کے باعث پیدا ہوتی ہے اور جو کسی قدر پر مبنی مقصد کو عملی جامہ پہنانا چاہتی۔ (داخلی اپج کی نشانی)

(ب) فطری اور حاصل کردہ مشاہدے کے رجحانات کے باعث کسی چیز کا احتیاط کے ساتھ مطالعہ (معروضی مشاہدے کی نشانی)

(ج) ان اعمال کے ساتھ جذباتی باطنی تعلق جو قدر پر مبنی مقاصد کو عملی جامہ پہناتے ہیں (جذبے کی نشانی)

(د) رجحان پر مبنی اعمال کے باعث اس وقت تک غیر مشروط استقلال جس وقت تک کہ اس کے ذریعے مادی، جسمانی، روحانی یا نفسی نشوونما میں مدد ملتی ہے۔ (استقلال کی نشانی)

جن رجحانات میں یہ چاروں خصائص پائے جاتے ہیں وہی دراصل صحیح معنوں میں تعلیمی رجحانات ہیں۔ جان ڈیوی بالکل صحیح کہتا ہے کہ جب لفظ رجحان ان معنی میں استعمال ہوتا ہے تو اس سے یہ مفہوم ہوتا ہے کہ وہ ایک عمل، ایک شغل ہے جو کسی مقصد کے حصول کے لیے ایک فرد کی تمام قوتوں کو برسرِ کار لاتا ہے۔ لیکن کوئی عمل ایک خالی مکان میں انجام نہیں پاسکتا۔ اس کے لیے چیزوں اور تعلقات کی ضرورت ہے جو بطور ذریعہ استعمال کی جاسکیں۔ جہاں

صحیح رجحان پایا جاتا ہو وہاں شے اور ذاتی حرکتی رجحان میں مماثلت پائی جاتی ہو۔ ایک صحیح رجحان کسی ایسی چیز کا انتظار نہیں کرتا جو اسے بیدار کرے، بلکہ وہ خود اشیا کی تلاش کرتا ہو، اس لیے میں اس تعلیمی رجحان کو جبلی رجحان کہتا ہوں۔ اس کے مقابلے میں اور بھی نفسی کیفیتیں ہوتی ہیں جن کو رجحان کہا جاتا ہو جن کو میں خارجی یا جاذب (وہ چیز جس کی کشش انسان کو اپنی طرف مائل کرے) رجحان کہتا ہوں۔ وہ اشیا کی تلاش نہیں کرتے ہیں، بلکہ ان کا اظہار خارجی اشیا کے ذریعے ہوتا ہو، اور انھیں کے ساتھ وہ فنا بھی ہو جاتے ہیں۔

ان جبلی اور عارضی یا جاذب رجحانات میں معروضی اور کسی حد تک جذباتی خصوصیات بھی یکساں پائی جاتی ہیں۔ لیکن اس کے برخلاف ان میں فطری اپج اور استقلال نہیں پایا جاتا۔ اشیا کے متعلق معلومات حاصل کرنے کی خواہش عارضی رجحان کا ایک مثالی نمونہ ہو۔ یہاں فرد ایک عمل یا ایک شے کے مقابلے میں عموماً انفصال پذیر ہوتا ہو۔ میں اس وقت اُن لامحدود لوگوں کا جو تقاریر اور گانا سننے یا تھیٹر اور سینما دیکھنے جاتے ہیں اور جن میں اس قسم کا رجحان پایا جاتا ہو ذکر نہیں کرنا چاہتا۔ ان لوگوں کو اس قسم کے مشغلے سے عموماً اپنی نفسی نشو و نما میں کسی قسم کی مدد نہیں ملتی۔ یہ مدد تو اُسی وقت ملتی ہو جب کسی چیز میں ایک انسان نہایت انہماک کے ساتھ مشغول ہو۔ یہ مشاغل ذاتی اظہار یا ذاتی نشو و نما میں مدد نہیں پہنچاتے بلکہ یہ صرف انسان کی عارضی خواہش یا جذبۂ تفریح کو پورا کرتے ہیں۔ یہ عارضی خارجی رجحانات کس حد تک جبلی رجحانات پیدا کر سکتے ہیں یہ ایک دوسرا سوال ہو۔ یہ عارضی رجحانات خارجی اثرات کے باعث جلد پیدا کیے

جا سکتے ہیں۔ اٹھارویں اور انیسویں صدی کی تعلیمات میں ان کا کچھ کم اثر نہیں رہا ہے۔ آج کل تصویروں کے ساتھ تقاریر بلا تصویروں والی تقاریر کے مقابلے میں لوگوں کے لیے زیادہ باعثِ کشش ہیں اس کا یہی سبب ہے کہ یہاں دیکھنے کی خواہش چیزوں کو زیادہ دلچسپ بنا دیتی ہے لیکن وہ خود چیز کی اصلیت میں کسی قسم کی تبدیلی پیدا نہیں کرتی۔ اشیا کی ماہیت کا اظہار سب سے زائد اس کے اثرات میں ہوتا ہے۔ ابھی تک ہمارے مدارس کے تعلیمی اصولوں میں اس سے خاطر خواہ کام نہیں لیا جاتا ہے۔ مدارس عمل میں کام کی بنیاد عارضی رجحانات پر نہیں بلکہ جبلی رجحانات پر رکھی جاتی ہے۔

۷۔ ہربارٹ کا تصوّرِ رجحان

اس مسئلے میں ہربارٹ بھی بالکل بے گناہ نہیں ہے۔ جب وہ کہتا ہے کہ "رجحان دلچسپ چیزوں سے پیدا ہوتا ہے" اور "تعلیم کا یہ کام ہونا چاہیے کہ وہ چیزوں کے ذریعے رجحانات پیدا کرے"۔ ہربارٹ کے لیے جس طرح کہ ہم پہلے ہی دیکھ چکے ہیں، رجحان اس کُلّی کیفیتِ نفس کا صرف ایک جزو ہے جسے ہم رجحان کہتے ہیں۔ "طلب، خواہش، مذاق" اور رجحان میں یہ خصوصیت ہے کہ وہ اپنی بالمقابل چیزوں پر اثر کے بغیر نہیں رہ سکتے۔ اوّل الذکر تینوں چیزیں اشیا کو نظر انداز کر سکتی ہیں مگر رجحان نہیں۔ یہ اس سے ضرور وابستہ رہتا ہے۔ جس وقت تک ہمیں کسی چیز سے دلچسپی رہتی ہے، اس وقت تک ہم داخلی طور پر فعّال رہتے ہیں، لیکن خارجی طور پر ہم اسی وقت تک عمل کرتے ہیں جس وقت تک کہ یہ خواہش ارادے میں تبدیل نہ ہو جائے۔ اب انسان لازمی طور پر اس تمام عمل میں سے جس کا اظہار رجحان میں ہوتا ہے ایک حصہ

کو علیحدہ کر سکتا ہے۔ اور جو حصہ انفصال پذیر ہو اور جس میں کوئی طلب نہ پائی جاتی ہو، صرف اس حصے کو رجحان قرار دے سکتا ہے۔ لیکن اس طرح تو انسان ایک خطرناک خطے میں داخل ہو جاتا ہے۔ میں خارجی ذریعوں سے بھی کسی چیز میں دلچسپی اور اس کے مشاہدے کی طرف کسی حد تک توجہ پیدا کر سکتا ہوں، لیکن میں کوئی جبلی رجحان پیدا نہیں کر سکتا جب تک کہ میں اُس رجحان کے مطابق عمل بھی نہ کروں۔ انسان خارجی طور پر جو چیز پیدا کر سکتا ہے وہ صرف خواہش یا احتیاط ہے۔ لیکن رجحان سے ہمارا مفہوم صرف ایک فکری نہیں بلکہ ایک حد درجہ عملی نفسی کیفیت ہے، جس کے پیچھے ہمیشہ ایک فطری یا حاصل کردہ مشاہدہ کے میلانات پر مبنی خواہش موجود ہوتی ہے۔ خواہش کے ان میلانات کی، اپنے دورانِ عمل میں بہت سے دیگر میلانات سے کشمکش پیدا ہوتی ہے۔ اس قسم کی کش مکش مثلاً سنیما اور تھیٹر دیکھنے یا تقریر اور گانا سننے وقت پیش نہیں آتی۔ صحیح رجحانات اسی لیے اس قدر فعّال ہوتے ہیں کہ ان اعمال کو تقویت نفسی روحانی کیفیت کے مختلف سرچشموں سے ملتی ہے اور اسی باعث ان میں اس قدر کشمکش بھی ہوتی ہے، جو اور زیادہ داخلی جدو جہد کا باعث ہوتی ہے۔ اس امر کو جان ڈیوی سے زیادہ بہتر طریقے پر اور کسی نے ثابت نہیں کیا ہے۔ اس عنوان پر اس نے ایک چھوٹی سی مگر نہایت قابلِ قدر کتاب "تعلیم میں رجحان اور کوشش" لکھی ہے۔ وہ تعلیمی اعمال جن کی ابتدا نظامِ مقاصد اور اس طرح طالب علم کی خواہشات صلاحیتوں، اور رجحانات سے ہوتی ہے اُس وقت تک کسی طرح کمزور تعلیمی اعمال نہیں ہیں، جس وقت تک کہ انسان جبلی رجحانات کو خارجی رجحانات سے تبدیل نہیں کرتا ہے، اور جبلی رجحان کے باعث حاصل کردہ مقصد کو

باوجود تمام مشکلات اور رکاوٹوں کے حاصل کرنے کی کوشش کرتا ہے۔ جبلی رجحانات کس قدر ارادی جدوجہد سے وابستہ ہو سکتے ہیں۔ (ڈیوی کے نزدیک کوشش) اور صرف خارجی اعمال ہی میں نہیں بلکہ داخلی اعمال یعنی غور و فکر میں بھی اثر انداز ہوتے ہیں، اس کا ہر اس شخص کو علم ہے جس میں یہ رجحانات پائے جاتے ہیں اور جس نے اپنی زندگی اُن اشیا کو عملی جامہ پہنانے کے لیے وقف کر رکھی ہے جو غیر مشروط اقدار کی حامل ہیں۔ مقاصد جنھیں ہمارے رجحانات حاصل کرنا چاہتے ہیں اگر ان پر دوسرے نقطۂ نظر سے غور کیا جائے تو وہ ساتھ ہی ہمارے اعمال کے محرکات بھی ہیں۔ ہم جن چیزوں کو مختلف رجحانات کہتے ہیں، وہ اعمال کے وہ رجحانات ہیں جن کے پیش نظر چاہے دوسرے مقاصد ہوں، مگر وہ ہمارے نفس میں مختلف قسم کی کیفیتیں پیدا کرنا چاہتے ہیں نفسی اعمال اور اشیا میں رجحانات کے اس باہمی تضاد کو دور کرنے کے لیے بسا اوقات بہت غیر معمولی قوتِ ارادی اور جدوجہد کی ضرورت پیش آتی ہے۔

۸۔ خارجی اور جبلی رجحانات کی مثالیں

یہ مجھے مناسب معلوم ہوتا ہے کہ میں اپنی تخفیفات کو خارجی اور جبلی رجحانات کی چند مثالوں سے واضح کروں۔ میں پہلے خارجی رجحانات میں سے تین مثالیں منتخب کرتا ہوں۔

پروفیسر الف ایک تقریر کا اعلان کرتا ہے "مادّے کی ماہیت کے متعلق آج کل کے نظریات"۔ تقریر کی شام میں ہال لبریز ہو جاتا ہے۔ تجربے کے لیے مختلف قسم کے آلات اور مشین موجود ہیں جو کچھ خالی اور لبریز ہیں۔ تار وا

سے مختلف قسم کی آوازیں پیدا ہو رہی ہیں۔ دیوار پر نقشے، تصاویر اور اعداد وشمار کے نقشے وغیرہ لٹک رہے ہیں۔ تقریر شروع ہوتی ہے۔ بڑی احتیاط وتوقع کے ساتھ پبلک مادے کی ماہیت کے متعلق قدیم نظریات پروفیسر سے سنتی ہے۔ وہ مختلف نظریات کو جلد از جلد بیان کرتا ہے۔ ایک کے بعد ایک تجربہ کیا جاتا ہے۔ روشنی پیدا ہوتی ہے۔ چیزوں کو پکایا جاتا ہے، وہ حرکت کرتی ہیں، چمکتی ہیں، چٹختی ہیں۔ سامعین کی نظروں کے سامنے عجیب وغریب ذرات چمکنا شروع ہوتے ہیں۔ سب لوگ اشتیاق اور امید سے مسحور ہو جاتے ہیں۔ وقت گزر جاتا ہے اور نتیجہ بالآخر برآمد ہوتا ہے۔ بہت اچھا۔ بہت دلچسپ۔ بہت ہی سبق آموز۔ بہت مسحور کن۔ یہ سب چلے جاتے وقت سامعین کہتے ہیں۔ آٹھ دن کے بعد میں ایک دوشیزہ سے جو وہاں موجود تھی پوچھتا ہوں کہ آپ کو وہ تقریر کیسی پسند آئی تھی؟ وہ جواب دیتی ہے "مجھے وہ بہت ہی دلچسپ معلوم ہوئی۔ آپ جانتے ہیں کہ جب گلاس اچھل گیا تھا اس وقت وہ کس قدر آتشیں تھا۔" میں نے پھر سوال کیا کہ آپ کو مادے کی ماہیت کے متعلق اب بھی کچھ یاد ہے؟ اس نے جواب دیا "نہیں، مگر تقریر تھی بہت ہی دلچسپ" نصف سال کے بعد اس خاتون کو نہ پروفیسر صاحب کا نام یاد تھا اور نہ تقریر کا عنوان۔

میں اپنے پائیں باغ میں اپنے خیالات میں غرق، مصروف گشت تھا۔ کسی انسان کی آمد سے میرے غور وفکر کا سلسلہ ٹوٹ جاتا ہے۔ ایک عارضی جستجو (انسان کی ازلی جبلت) مجھ میں بیدار ہوتی ہے۔ کیا ماجرا ہے؟ جستجو والے انسان کے لیے اس کے سوال کا جواب ایک قدر ہوتی ہے۔ قدر میرے لیے ایک مقصد کا تعین کرتی ہے کہ میں پھرنے والے انسان کی طرف جاؤں اور

مشاہدے اور وہاں موجود لوگوں کے ذریعے واقعے کی اصل حقیقت معلوم کروں۔ مجھ کو اس واقعے کی حقیقت معلوم کرنے میں دلچسپی پیدا ہوگئی اور یہ بات معلوم کرکے کہ وہاں ایک شرابی مدہوش پڑا ہوا ہے میری دلچسپی بھی اس واقعے پر ختم ہوگئی۔

میونچ کے مسٹر مائیر تفریح کے لیے پیرس جاتے ہیں۔ ایک دوست ان سے کہتا ہے کہ کل کے عجائب خانے کو ضرور دیکھنا۔ وہ اسی قدر دلچسپ ہے جس قدر کہ میونچ کا قومی عجائب خانہ۔ مسٹر مائیر میں دیکھنے کی خواہش بیدار ہوتی ہے۔ وہ عجائب خانہ دیکھنے کا تہیہ کرلیتے ہیں۔ وہ عجائب خانے میں یکے بعد دیگر چیزوں کو گھورتے جاتے ہیں۔ کہیں انھیں سونے کی چمک، کہیں رنگ، کہیں وسعت، کہیں ان کی عجیب وغریب ترکیب محو حیرت کرتی ہے۔ ان کو ہر قسم کی مختلف چیزوں سے دلچسپی پیدا ہوجاتی ہے۔ تین گھنٹے کے بعد وہ تمام کمروں میں سے گزر جاتے ہیں اور بالکل تھکے ماندے باہر صاف ہوا میں آتے ہیں۔ چند چیزوں کی یاد صرف انھیں باقی رہ جاتی ہے۔ آٹھ دن کے بعد یہ یاد بھی بالآخر غائب ہوجاتی ہے اور ان کے ذہن میں صرف نام باقی رہ جاتے ہیں۔

ہم اس قسم کی ہزاروں مثالیں دے سکتے ہیں۔ اس قسم کی عادات بھی موجود ہیں جو ان خارجی رجحانات کے باعث وجود میں آتی ہیں، اور ان عادات کا حامل منفعلانہ طور پر ان سے تسکین حاصل کرتا ہے۔ فسانوں کا مطالعہ، ایک سینما سے دوسرے سینما میں گشت لگانا۔ مختلف تھیٹروں کے ذریعے تفریح کرنا وغیرہ وغیرہ اسی قسم کی عادات ہیں۔ ہم دیکھتے ہیں کہ یہ لذتی اقدار ہیں جو ان رجحانات کی پشت پر ہیں۔ لیکن بالآخر ان چیزوں میں

دلچسپی کم ہو جاتی ہے اور اس طرح وہ عادت بھی دُور ہو جاتی ہے۔

اس قسم کے رجحانات کے مقابلے میں جبلی رجحانات ہیں۔ غالباً ہمیں ان کے لیے کوئی موزوں نام نہیں ملا ہے، کیونکہ خارجی رجحانات بھی بالآخر ایک جبلت ہی سے پیدا ہوتے ہیں، یعنی جستجو سے، لیکن مابہ الامتیاز فرق یہ ہے کہ خارجی رجحانات اشیا کے مقابلے میں انفعال پزیر ہوتے ہیں، لیکن جبلی رجحانات اشیا کا احصا فطری تخلیقی اعمال کے ذریعے کرنا چاہتے ہیں، اور داخلی تجربے اور خارجی اظہار کی باہمی اثر اندازی کے ذریعے ان میں ترقی ہوتی جاتی ہے۔ میں تین مثالوں کا انتخاب کرتا ہوں جن میں سے پہلی مثال کو کور سالٹ کی کتاب "تعلیم کی بنیادوں" میں سے لیتا ہوں۔

ایک طالبِ علم کو ریاضی سے کسی قسم کی دلچسپی نہیں ہے۔ وہ اس میں صرف اسی قدر محنت کرتا ہے کہ اسے مدرسہ ترک نہ کرنا پڑے لیکن یکایک ایک دن وہ اپنے رویے میں تبدیلی کر لیتا ہے۔ وہ ریاضی کے گھنٹے کے بعد کمرے میں ٹھہر جاتا ہے اور استاد سے جسے حد درجہ اس واقعے پر تعجب ہوتا ہے درخواست کرتا ہے کہ وہ اسے ایک ریاضی کا مسئلہ سمجھا دے کہ کس طرح ۵ پانچ اعشاریہ سے زیادہ شمار ہو سکتا ہے مدرسے کی کتاب میں یہ لکھا ہوا تھا ۵۹ ۱۴۱ ۳۰ = ۵ استاد اسے شمار کا طریقہ بتاتا ہے۔ طالب علم کو نہ صرف اس درس سے دلچسپی پیدا ہو جاتی ہے بلکہ وہ خود اپنے گھر پر اس طریقے کی جانچ کرتا ہے۔ صرف جستجو کے باعث شروع میں طالب علم کے رجحان میں یہ تبدیلی واقع ہوئی تھی لیکن کچھ دنوں بعد استاد کو دوسرے لڑکوں سے پتا چلتا ہے کہ وہ حساب میں بڑی دلچسپی لے رہا ہے تاکہ وہ ریاضی میں ایک سائیکل بطور انعام حاصل کر سکے۔ بازار میں ایک دُکان کی کھڑکی میں ایک

سائیکل رکھی ہوئی تھی جس کے پچھلے حصے میں جو ایک برقی موٹر سے چلتا تھا ایک میٹر لگا ہوا تھا جس میں بہت سے اعداد درج تھے۔ موٹر روزانہ آٹھ گھنٹے چلتی تھی۔ کھڑکی کے نوٹس میں لکھا ہوا تھا کہ یہ سائیکل اس شخص کو انعام دی جائے گی جو ان میلوں کا حساب ٹھیک ٹھیک بتائے گا جو موٹر سائیکل آٹھ دن میں طے کرے گی۔ لڑکے نے تہیہ کر لیا تھا کہ وہ اس طرح اُس موٹر سائیکل کو حاصل کرے گا۔ لیکن اس مقصد کو حاصل کرنے کے لیے یہ ضروری تھا کہ وہ انگریزی میلوں کا ٹھیک ٹھیک شمار کر سکے۔ اس کے لیے اس سائیکل کا قطر اور وہ مقررہ وقت میں کتنے چکر لگاتی ہے۔ اس کا معلوم کرنا ضروری تھا۔ آخر الذکر تعداد کا اس نے اس طرح پتہ لگایا کہ وہ منٹوں تک چکر گنتا رہا اور اس کے بعد اس نے ہر منٹ میں کس قدر چکر ہوتے ہیں اس کا پتا لگایا۔ ایک منٹ میں عموماً ۲۸ چکر ہوتے تھے۔ اس طرح اسے سائیکل کے قطر کا بھی پتا چلا اور اس طرح اس نے آٹھ دن میں موٹر سائیکل کس قدر مسافت طے کرے گی معلوم کر لیا۔ ایک صحیح بالواسطہ جبلی رجحان اس کو ریاضی کے اس مسئلے میں آٹھ دن تک رہا۔ کور سالٹ نے اس کا ذکر نہیں کیا کہ جب لڑکے نے موٹر سائیکل کا انعام حاصل کر لیا تو پھر اس کو اس سے دلچسپی باقی رہی یا نہ رہی۔ یہ بالکل ممکن ہے کہ اس قسم کے بہت سے عارضی بالواسطہ دلچسپیوں کے ذریعے بالآخر ایک مستقل بلاواسطہ رجحان پیدا ہو جائے خصوصاً اس وقت جب کہ اس کے ذریعے علم کی قدر کا (قدر صداقت) ایک زندہ تجربہ حاصل ہو اور حقیقی طور پر ریاضی کی صلاحیتیں بیدار ہو جائیں، اور دوسرے رجحانات جو بہت زیادہ پیش پیش ہیں علم ریاضی میں اس نئے بیدار شدہ رجحان کی راہ میں رُکاوٹ نہ پیدا کریں۔ ہم

اس بات کو اور ایک دوسری مثال سے واضح کریں گے جو زندگی کے واقعات سے لی گئی ہے۔

دوسری زبانوں کو سیکھنے کا ایک طالب علم کو مطلق شوق نہیں ہے۔ انگریزی سے تو اسے ایک قسم کی نفرت ہے۔ البتہ تحقیقات کے لیے سفر، پہاڑوں اور دیگر ملکوں کی سرگزشت سے اُسے دلچسپی ہے۔ اس میں خود نئے تجربات کرنے کا ایک ولولہ بھی پایا جاتا ہے۔ وہ غیر ملکوں کو دیکھنا چاہتا ہے اور ایک ملاح بننے کی اسے خواہش ہے۔ اس کے والدین بالآخر اس سے وعدہ کرتے ہیں کہ وہ اس کی اس خواہش کو پورا کر دیں گے لیکن اس مقصد کے لیے اسے انگریزی سیکھنا ضروری ہے۔ اپنی خواہش پر مبنی مقصد کے لیے اُسے اس تلخ گھونٹ کو بھی پینا پڑتا ہے۔ شروع میں اسے بڑی مصیبت برداشت کرنی پڑتی ہے، لیکن اپنی اچھی صلاحیتوں اور خصوصاً اپنے قوی حافظے کے باعث وہ ان مشکلات پر بھی عبور حاصل کر لیتا ہے جس قدر زیادہ وہ اس کے حاصل کرنے میں کوشش کرتا ہے اُسی قدر مشاہدے کے خاص رجحانات تشکیل پاتے رہتے ہیں۔ اچھے نتائج برآمد ہونے کے باعث وہ اس میں اور زیادہ مشغول ہوتا ہے۔ بالآخر وہ انگریزی سبق شروع کرتا ہے۔ اسے بہت سے دیگر نظری، جمالی اور سماجی اصطلاحات کا علم ہوتا ہے۔ اتیچ۔جی۔ ویلز کی کتابوں سے تو اسے بہت زیادہ لطف حاصل ہوتا ہے۔ اور اسے اپنی کوششوں کے نتائج سے خوشی حاصل ہوتی ہے۔ لیکن اب اس میں جوں جوں نظری اور جمالی احساس بڑھتا جاتا ہے ابتدائی جستجو کا جذبہ کم ہوتا جاتا ہے جس کی تسکین ان ممالک کی سیر سے بھی پوری ہو جاتی ہے جہاں انگریزی بولی جاتی ہے۔ قدیم جبلتوں کے ساتھ ساتھ نفسی سرزمین پر دوسری جبلتیں بھی اُگ آتی ہیں جو صرف نظری اور جمالی اقدار کی تسکین کا باعث ہوتی

ہیں۔ اب انگریزی میں اسے بلاواسطہ دلچسپی پیدا ہو جاتی ہے اور سفر کی جبلت سرد پڑ جاتی ہے وہ اب ملاح نہیں ہونا چاہتا بلکہ انگریزی داں ہونا چاہتا ہے بالواسطہ عارضی رجحان مشاہدے کے میلانات کی کثرت، اس پر مبنی کارکردگی کی صلاحیت، اس کی خوشی اور اس سے وابستہ نظری اور جمالی خواہشات کے باعث اب ایک مستقل بلاواسطہ رجحان میں تبدیل ہو جاتا ہے۔

ہم آخر میں ایک اور مثال دینا چاہتے ہیں۔ الف میں بچپن سے ہمدردی کے جذبات بہت پائے جاتے ہیں۔ اس کو تمام زندہ چیزوں سے محبت ہے۔ ہر ایک کے دکھ سے اسے تکلیف پہنچتی ہے۔ اور اپنے ساتھیوں کی خوشی سے اسے خوشی حاصل ہوتی ہے۔ بچوں سے اسے خصوصاً بہت ہی زیادہ محبّت ہے۔ بچّوں کی سادہ اور پاک زندگی اسے خوش کرتی ہے بچّوں کی بیچارگی اس کے جذبات میں حرکت پیدا کر دیتی ہے۔ یہ خیال کہ خراب تربیت شدہ بچّوں کا مستقبل کیسا ہوگا اُسے دِنوں ستاتا ہے، وہ اپنے شہر کے خاص طور پر بہت ہی تباہ حال بچّوں کو دیکھتا ہے۔ اس منظر سے اس کا دل کانپ اٹھتا ہے۔ اس کے دل میں جو انسانیت کی محبت ہے اور بچوں کی طرف جو اس کا رجحان ہے وہ اس کی زندگی کا مقصد متعین کر دیتا ہے۔ یعنی یتیم بچوں کی نگہداشت۔ وہ اس کے لیے ذرائع تلاش کرتا ہے، یعنی پیسہ جمع کرتا ہے ایک یتیم خانہ تعمیر کرتا ہے، اپنے ہم خیال اساتذہ کو جمع کرتا ہے۔ اس یتیم خانے میں بہتر سے بہتر تعلیم دینے پر غور کرتا ہے۔ وہ یتیم خانے کو چلاتا ہے اور اس کی نگرانی کرتا ہے۔ ان تمام چیزوں اور اس کے علاوہ بھی دیگر چیزوں میں اسے انتہائی انہماک پیدا ہو جاتا ہے حتیٰ کہ وہ اس محبت کے باعث اپنی تمام زندگی اس کے لیے وقف کر دیتا ہے۔ محبت کے پُرانے جذبات اور

قدیم رجحانات کو اب سکون حاصل ہوتا ہے۔ اس کی تمام ذات اب بچوں کی محبت میں ڈوب جاتی ہے اور جس قدر اس راہ میں مشکلات زیادہ ہوتی جاتی ہیں اسی قدر وہ اپنے مقصد کے حصول کے لیے نئے نئے ذرائع تلاش کرتا ہے۔ وہ اپنی خارجی فلاح و بہبود سے بالکل بے نیاز ہوجاتا ہے۔ وہ اپنی ذات کی اب ذرا بھی فکر نہیں کرتا۔ اس کو اب صرف اس کا شوق باقی رہتا ہے کہ وہ رات دن اپنے مقاصد کے حصول کے لیے ذرائع تلاش کرے۔

یہاں کس کا خیال پستالوزی کی طرف رجوع نہیں ہوگا؟ اور یہاں کون ہمدردی کے داخلی جذبے پر مبنی مقصد کو ان مقاصد سے جدا نہیں کرے گا جو صرف خواہش پر مبنی ہیں؟ ہم کس طرح اعمال سے ان فکری رجحانات کو جدا کر سکتے ہیں جو ذریعوں کا کام دیتے ہیں؟ نہیں۔ ہم اس کلی نفسی کیفیت کی نظری حیثیت سے تقسیم نہیں کر سکتے اور نہ صرف نظری پہلو کو رجحان کہہ سکتے ہیں، بشرطیکہ ہم ان لوگوں کی غلط راہ نمائی نہیں کرنا چاہتے ہیں جو اپنے رجحانات کی تربیت کرنا چاہتے ہیں۔ اگر ہم صرف اشیا کے لیے احتیاط کو رجحان قرار دے دیں تو اس طرح ہم بہت خطرے میں پڑ جاتے ہیں۔ تعلیمی اعمال کے نظریے میں ہمیں شعور کی دونوں مختلف کیفیتوں میں باہم تمیز کرنی چاہیے۔ خارجی احتیاط یا خارجی رجحانات باہر کی اشیا کے باعث پیدا ہوتے ہیں۔ برخلاف اس کے جبلی رجحان اپنی فطری صلاحیت کے باعث خود احتیاطی رجحان پیدا کر دیتا ہے۔ خارجی رجحانات میں انسان منفعل ہوتا ہے۔ بخلاف اس کے جبلّی رجحانات کا اقدار پر مبنی مقاصد کے لیے انتہائی داخلی اور خارجی عمل کے بغیر تصور نہیں کیا جا سکتا۔

وہی چیزیں صرف ایک مستقل رجحان کی شکل اختیار کرسکتی ہیں، جو اپنی جد و جہد کے باعث وسیع ہوتی رہتی ہیں، نشو و نما پاتی ہیں انھیں برگ و بار لگتے ہیں مختصر یہ کہ زندہ چیزوں کی طرح آگے بڑھتی رہتی ہیں۔ اور یہ مستقل رجحانات اقدار سے بہت زیادہ وابستہ ہیں اور وہ اس وقت تک انتظار نہیں کرتے جب تک کہ اشیا ان کو بیدار نہ کریں ۔ وہ صحیح خواہشات کی طرح اشیا کی خود ہی تلاش کر لیتے ہیں، اور وہ اگر کسی وقت پر پوشیدہ رہتے ہیں تب بھی اپنے اظہار کے لیے تیار رہتے ہیں۔

یقیناً ابتدائی نشو و نما کے دوران میں جبلّی رجحانات بھی کمزور رہوں گے اور ابتدائی خارجی رجحانات ہیں اور ان میں ہم تمیز نہ کرسکیں گے۔ کمزور سے ہمارا یہاں یہ مطلب ہے کہ ان کا کسی بعید مقصد سے تعلق نہ ہوگا۔ لیکن خاص حالات ہیں جن کا ہم بعد میں ذکر کریں گے یہ جبلّی رجحانات اس حد تک قوی تر ہوتے چلے جائیں گے جس حد تک کہ نئی اقدار پر مبنی اعلیٰ مقاصد کے ساتھ ان کا تعلق ہوگا۔ جوں ہی کہ آخری اور اعلیٰ ترین مقاصد انسانی شعور میں اپنی جگہ کر لیتے ہیں اسی وقت مستقل رجحانات کا بھی وجود پایا جاتا ہے، جو دوسرے تمام رجحانات کو فنا تو نہیں کر دیتے البتہ ان کو اپنے تحت میں ضرور لے آتے ہیں ۔ یہ قدر کی ابتدا کی نشانی ہے اور اس لیے نظامِ مقاصد کی بھی۔ مقاصد کی طرح رجحانات بھی اب وسعت میں گم نہیں ہوجاتے ہیں بلکہ گہرائیوں میں اپنی جگہ پیدا کر لیتے ہیں۔

۹۔ تعلیم میں رجحان کی اوّلین تربیت

ایک مضطرب اور صحیح رجحان کی بنیادی خصوصیت ہے۔ تعلیمی اعمال

کو در اصل اسی سے کام ہے اگر اسی قسم کے انسان موجود ہوتے جن میں پیدائش
کے وقت ہی سے کسی قسم کی جبلتیں نہ ہوتیں تو تعلیمی رجحانات کی نشوونما
ہی ممکن نہ ہوتی۔ کسی بھی قسم کے رجحان نہ ہونے کے معنی ہیں کہ انسان
میں نفسی کمزوری موجود ہے یا جسمانی طور پر وہ مریض ہے۔ مدرسے کی یا استاد
کی اس شکایت کے معنی کہ اس انسان میں کسی قسم کا شوق نہیں ہے، یہ ہیں
کہ اسے ایک چیز سے جو پڑھائی جا رہی ہے دلچسپی نہیں ہے یا اسے نفسی اُمور
سے کسی قسم کا لگاؤ نہیں ہے۔ لیکن ہر تندرست انسان میں کسی نہ کسی قسم
کے جبلی رجحانات ضرور موجود ہوتے ہیں، اس لیے ہر شخص میں جبلت
اور خواہش اور اس لیے اس کا ایک مقصد ضرور ہوتا ہے، جس کے باعث
وہ ان ذریعوں میں دلچسپی لیتا ہے جن کے ذریعے وہ اس مقصد کو حاصل کر سکتا
ہے اور اسی بنا پر ان ذریعوں میں بھی قدر پیدا ہو جاتی ہے۔

اِن جبلی اعمال سے پیدا شدہ موضوعی اقدار میں سماجی ماحول کے
باعث اشیا کی اقدار بھی آ کر مل جاتی ہیں۔ وہ اسی قدر جلد قبول کر لی
جاتی ہیں جس قدر کہ ان لوگوں کا جو یہ اقدار پیش کرتے ہیں، بچوں سے گہرا
تعلق ہو۔ ان خارجی اقدار سے جبلی رجحانات کس حد تک نشوونما پاتے
ہیں اس کا انحصار اس پر ہے کہ وہ کس حد تک فطری میلانات کے باعث،
ذاتی مقاصد اور اس طرح ذریعوں کے آزادانہ انتخاب اور ان کی طرف
احتیاط و توجہ دلاتے ہیں بچے میں بہت جلد بعض وقت اتفاقیہ طور پر
اور بعض وقت کسی نظام کے تحت میں تعلیم حاصل کرنے کا جذبہ پیدا
ہوتا ہے۔ یہ اس کی نشانی ہے کہ اس میں جبلی رجحانات پیدا ہو گئے ہیں۔ اب
اس کی باقاعدہ تعلیم شروع ہو سکتی ہے۔ لیکن یہ تعلیم، شوق کی اس ابتدا کو یا

تو نشو و نما بھی دے سکتی ہے یا اسے فنا بھی کر سکتی ہے، کیونکہ بیدار شدہ مستقل رجحانات صرف عمل کے ذریعے پھلتے پھولتے ہیں، وسیع ہوتے ہیں اور وہ بھی اس وقت جب کہ ان اعمال کا نتیجہ کارکردگی کی صلاحیت میں اضافہ ہو (جیسا کہ ہم اوپر بیان کر آئے ہیں) اس تعلیم کا جو رجحانات کی نشو و نما کرنا چاہتی ہے یہی کام ہونا چاہیے کہ وہ طلبا میں صلاحیت پیدا کرے کہ وہ اپنے مقرر کردہ مقاصد کو حاصل کر سکیں۔ یہ دو چیزیں اسے طالب علم میں ضرور پیدا کرنی چاہیے۔ اولاً یہ کہ بچے کو دورانِ عمل میں اپنی خامیوں اور اپنے کام میں تضاد کا احساس ہو جائے جو اس کے مقررہ کام کی راہ میں مشکلات پیدا کرتے ہیں۔ ان مشکلات کا احساس بیدار شدہ رجحان کی ترقی میں ایک اہم لمحہ ہے۔ بچے کو جو چیز سب سے زائد مدد پہنچاتی ہے وہ یہ ہے کہ وہ دورانِ عمل میں پیدا شدہ مصائب سے خود کو آزاد کرے۔ فطری طور پر اُسے اس چیز سے بڑی دلچسپی ہوتی ہے۔ اگر اس میں عمل کا رجحان ہی موجود نہیں ہے تو لازماً وہ نہ خامیوں اور نہ دیگر مسائل اور نہ مشکلات کا پتا چلا سکتا ہے۔ پھر خارجی شوق کو جو تصاویر، مثالوں، مذاق، فنی کاموں اور سزا و جزا کے ذریعے پیدا کیا جا سکتا ہے تعلیم کے ذریعے کے طور پر استعمال کرنا چاہیے۔ لیکن اس طرح عموماً ہم کسی چیز میں شوق نہیں پیدا کر سکتے بلکہ اکثر تھوڑے وقت کے لیے ایک عارضی دلچسپی پیدا کر دیتے ہیں۔ جب یہ دلچسپی ختم ہو جاتی ہے تو چیز کے ساتھ جو داخلی رابطہ ہوتا ہے وہ بھی ختم ہو جاتا ہے۔ اس کے برخلاف اگر عملی رجحانات اقدار اور مقاصد کے ذریعے، صلاحیتوں اور خواہشات سے وابستہ رہتے ہیں۔ تو ایک اس قسم کی داخلی نفسی کیفیت پیدا ہوتی ہے، جس کو ہم ذریعوں میں اصلی

شوق کہہ سکتے ہیں۔ یہ رجحان اگر بلا واسطہ نہیں ہے یعنی اس کا مقصد صرف عمل نہیں ہے تو وہ صرف تھوڑے عرصے تک قائم رہتا ہے، لیکن اگر تعلیمی اعمال کا مقصد یہ ہے کہ متعینہ مقاصد کو بہر حال حاصل کیا جائے، اور اس نقطۂ نظر سے حاصل شدہ نتائج کی اچھی طرح جانچ کی جائے تو یہ امید بندھ جاتی ہے کہ یہ شوق متواتر عمل کے باعث ایک مستقل رجحان کی شکل اختیار کرے گا۔

اس قسم کی ذاتی جانچ پڑتال کی عادت جو نفسی تسکین کی راہ میں ہمیشہ حائل ہوتی ہے ہمیشہ انسان کو اشیا اور ان کے حصول کے ذرائع کی طرف متوجہ کرتی رہتی ہے۔ ذرائع اور ان کی کارکردگی میں شوق پیدا ہو جانے کے باعث ذرائع کی نفسی ساخت میں بھی انسان داخل ہونے پر مجبور ہوتا ہے اور اس طرح وہ ان کے نفسی اقدار کا تجربہ کرتا ہے۔ اس طرح یہ عادت تعلیمی اعمال کے لیے صحیح راہ ہموار کرتی ہے، جو شخصیت اور اس کی جبلی عادتوں کا احصا کرنے کو بنیادی چیز تصور کرتی ہے۔ ہم تفصیلاً آئندہ اس امر پر بحث کریں گے۔ یہاں صرف اس قدر کہہ دینا کافی ہے کہ انسان تشکیل کے خیال کو جو مستقل کام کی بنیاد ہو سکتا ہے، اپنی خامیوں سے وابستہ کر سکتا ہے۔ یہ خیال جب کسی مقصد سے وابستہ ہوتا ہے، جو نفسی اقدار کے باعث پیدا ہوتا ہے، تو وہ شوق کو نئے نئے اعمال کی طرف رجوع کرتا ہے اور جبلی رجحانات کے مقاصد بلند تر ہوتے جاتے ہیں۔ اس نفسی کیفیت میں جو اس طرح پیدا ہوتی ہے اُن تمام ذریعوں کو استعمال کیا جاتا ہے جو ان مشکلات کو حل کر سکتے ہیں۔ وہ علم جو جبلی رجحانات کو چھوڑ کر صرف حافظے کے ذریعے حاصل ہوتا ہے، جس کا مشاہدے کے میلانات

اور جبلی رجحانات سے کوئی واسطہ نہیں ہوتا، وہ تعلیم کے لیے ایک بیکار سی چیز ہے، اور اس کے باعث تعلیم کا بہت قیمتی وقت ضائع جاتا ہے۔

۱۰۔ رجحانات کے نشوونما کا قانون

یہ اعتراض کیا جاسکتا ہے کہ وہ تعلیمی اعمال جو صرف فطری یا حاصل کردہ صلاحیتوں اور خواہشوں ہی کی تربیت کرتے ہیں یک طرفہ ہیں اور وہ دراصل تعلیم نہیں ہے بلکہ منفرد اجزا کی تربیت ہے۔ تعلیم یافتہ تو وہی کہا جاسکتا ہے جس کے تمام پہلوؤں کی نشوونما ہو۔ سب سے زیادہ اہم بات یہ ہے کہ جس قدر جلد ممکن ہو قبل اس کے کہ نفسی ساخت پژمردہ ہوجائے زیادہ سے زیادہ ان رجحانات کی تربیت کی جائے جو ایک فرد میں پائے جاتے ہیں۔

ہم نے جبلّی رجحانات کی جو دوسری مثال دی ہے اُس سے پتا چلتا ہے کہ ہم تعلیم کی راہ بتا رہے ہیں۔ اس سے یک طرفی پیدا نہیں ہوتی، کیونکہ فطری میلانات کے مطابق عمل نئے نئے مقاصد متعین کرتا ہے، وہ ذریعوں میں ہمیشہ نیا شوق پیدا کرتا ہے، جو ہمیشہ ان مقاصد کے حصول میں مدد پہنچاتا ہے۔ ان ذریعوں کی حیثیت سے نہ صرف زیادہ سے زیادہ تمدنی عناصر کو ہم اپنے کام میں لاتے ہیں بلکہ ہم ان تمدنی عناصر کی ماہیت پر بھی قبضہ حاصل کرتے ہیں اور اس طرح ان کے ساتھ مشغول ہوتے ہیں۔

جب رجحان کے ساتھ وہ جذبہ بھی پایا جاتا ہے جو لازماً اس سے وابستہ ہے اور جس کے باعث چیزوں کو بطور ذریعہ استعمال کیا جاتا ہے۔

اور اس طرح ہم ان کی ماہیتِ اصلی کا احصاء کرتے ہیں تو قدیم چیزوں میں اب ایک نئی قدر پیدا ہو جاتی ہے۔ انسان یہ محسوس کرتا ہے کہ ذرائع داخلی تمدنی اقدار ہیں یعنی وہ نفسی اقدار ہیں جن کا اظہار تمدنی عناصر میں ہوتا ہے۔ اب ذریعوں میں ایک بالواسطہ رجحان کی بجائے ایک بلا واسطہ رجحان پیدا ہو جاتا ہے جو بالآخر بالکل مستقل ہو جاتا ہے۔ خوابیدہ صلاحیت میں سے خواہش پھوٹتی ہے جو اس وقت تک کی نفسی اقدار کو بلا واسطہ اقدار کی طرف رجوع کر دیتی ہے۔ اب اس تمام عمل میں جس کے ذریعے نئی چیزوں میں ان اقدار کا احساس ہوتا ہے ایک زبردست رجحان پیدا ہو جاتا ہے۔ عموماً ان نئے نفسی اقدار کے احساس کے ساتھ قدیم رجحانات میں نئی نئی شاخیں پھوٹتی ہیں۔ قدیم رجحانات نئے رجحانات کے ساتھ قائم رہتے ہیں، لیکن یہ نئے رجحانات کے مقابلے میں پیچھے پڑ جاتے ہیں حتیٰ کہ شعور میں ان کا تسلط بالکل زائل ہو جاتا ہے۔ اس قسم کے خوابیدہ رجحانات عموماً ان حالات میں پھر دوبارہ بیدار ہو جاتے ہیں جب ایک دوسرا رجحان ان کو پھر جگاتا ہے۔ بعض وقت یہ رجحان یکایک بھی بیدار ہو جاتا ہے۔ ایک خاص طور پر قابلِ غور بات جس پر سرکاری مدارس میں بہت کم توجہ کی جاتی ہے، وہ عملی رجحانات سے نظری رجحانات کا پیدا ہو جانا ہے۔

دس اور چودہ برس کے درمیان کے لڑکوں میں نظری رجحان بہت ہوتا ہے۔ بقول ہربارٹ اس کا کوئی عام قانون نہیں ہے۔ بلکہ زیادہ تر یہ لڑکے جس طرح کہ مشاہدے میں آتا ہے علمی، سماجی، صنعتی اور معاشی رجحانات سے پُر ہوتے ہیں۔ ہمارا اعلیٰ نظامِ تعلیم جو ہمارے ہاں اسکولوں پر

مشتمل ہے اس امر کی طرف بہت ہی کم توجہ کرتا ہے۔ اس کے باوجود بھی ایک کثیر تعداد ایسے طلبا کی ہے جو اپنے خالص عملی صنعتی رجحانات کے باعث ہمارے مدارس میں کچھ زیادہ کامیاب ثابت نہیں ہوتے کیونکہ وہ اپنی داخلی صلاحیت کے باعث جو ان میں اس وقت خوابیدہ رہتی ہے صرف نظری نفسی تخلیق کے لیے موزوں ہوتے ہیں۔ اگر اس قسم کے مدارس موجود ہوں، جن میں وہ اپنے عملی رجحانات کو گہرائی کے ساتھ پورا کر سکیں تو جلد یا بدیر ان عملی رجحانات سے نظری رجحانات کی شاخیں پھوٹیں گی۔ اگر میں خود اپنی زندگی کی مثال پیش کروں تو میں جانتا ہوں کہ مجھ پر ایک عرصے تک صرف عملی تعلیمی مقاصد اور ان سے وابستہ رجحانات کا تسلط رہا ہے، مجھے نظری فلسفیانہ تحقیقات تو کیا نظری تعلیمی مسائل سے بھی کوئی دلچسپی نہ تھی۔ خود ریاضی میں مجھے سماجی محرکات (مقاصد) کے باعث دلچسپی تھی کیونکہ اس کے ذریعے میں ایک نہایت کامیاب مدرس ہو سکتا تھا۔ مجھے خوش قسمتی سے میرے عملی تعلیمی خواہشات اور رجحانات کے لیے کام کا بہت اچھا موقعہ مل گیا۔ مجھے جو مدارس کی تنظیم میں دلچسپی تھی اس کے باعث میں نے اس کے کامیاب بنانے کے ذریعوں پر بھی غور کرنا شروع کیا اور آہستہ آہستہ مجھے ان ذریعوں کی ماہیت کا پتا چلنے لگا پھر لیے ضروری ہو گیا کہ میں ان چیزوں کی نظری بنیادوں کا بھی پتا چلاؤں اور آہستہ آہستہ مجھے اس علم سے دلچسپی پیدا ہو گئی جس سے مجھے اپنی جوانی میں دور کا بھی سابقہ نہ تھا یعنی فلسفے سے۔ بیس برس قبل جس چیز کو میں بالکل ناممکن سمجھتا تھا اب اس میں مجھے بلا واسطہ بڑا رجحان پیدا ہو گیا ہے۔ لیکن اس کے پیچھے اس وقت وہی مدارس کی تنظیم کا عملی

تعلیمی شوق موجود ہی جو ہمیشہ میری نظری جد و جہد کی حدود کا تعین کرتا رہتا ہی۔

اس تفریق کا رجحان صرف نظری اور عملی رجحانات کے تعلق ہی میں نہیں بلکہ ہر اس مخصوص رجحان کے شعبے میں بھی ہوتا ہی جس کی خصوصیت کوئی خاص نفسی قدر ہی۔

جن انسانوں میں مختلف نظری صلاحیتیں موجود ہوتی ہیں ان میں بہت سے غیر مستقل مزاج انسان بھی ملتے ہیں۔ ان میں کوئی ایک صلاحیت اس قدر قوی نہیں ہوتی کہ وہ دوسری صلاحیتوں پر تسلط کرلے۔ انھیں کسی خاص نفسی قدر سے اس قدر گہرا لگاؤ نہیں ہوتا کہ وہ دوسری اقدار پر پورا غلبہ کرلیں۔ اس کے برخلاف بعض انسان اپنی قوتوں کو مرکوز کرسکتے ہیں ان میں ایک، قوی رجحان نفسی قدر کی بنیاد پر پایا جاتا ہی جو ان کے لیے باعثِ کشش ہی اور جو دوسری قوتوں پر قبضہ حاصل کرلیتا ہی۔ اس قدر پر مبنی مقاصد کے تسلط و اقتدار کے ساتھ ساتھ وہ اپنے فطری میلان کے باعث ضمنی رجحانات بھی رکھ سکتے ہیں۔ ان کا یہ کام ہوتا ہی کہ وہ خاص مقاصد کے حصول کی راہ میں جو مشکلات آتی ہیں انھیں دور کریں لیکن داخلی طور پر وہ اپنے خاص رجحان کے ماتحت اور اس سے وابستہ ہوتے ہیں۔

۱۱۔ خارجی اور داخلی رجحانات

جس وقت تک کہ انسانی نشو و نما جاری ہی اس وقت تک بالواسطہ رجحانات سے جو عارضی ہوتے ہیں بلا واسطہ رجحانات پیدا ہوتے

رہیں گے۔ تعلیمی اعمال کو تعلیم کے ابتدائی برسوں میں کوشش کرنی چاہیے کہ کسی نہ کسی عمل کے ذریعے بالواسطہ رجحانات سے نئے بلا واسطہ رجحانات پیدا ہوں۔ اس کوشش سے اس وقت سب سے زائد نتائج مرتب ہوتے ہیں جب ہم صرف خارجی رجحان کو ایک داخلی رجحان میں تبدیل کر سکیں۔ تمام بالواسطہ رجحانات یا تو خارجی ہوتے ہیں یا داخلی۔ یہ تقسیم بھی کچھ بالواسطہ اور بلا واسطہ رجحانات کی تقسیم سے کم اہم نہیں ہے بلکہ تعلیمی نقطۂ نظر سے یہ بہت اہم ہے۔ جب ایک نوجوان ایک باجے پر مسلسل اپنی انگلیوں سے شعوری طور پر ایک خاص مقصد کو پیشِ نظر رکھ کر بجانے کی مشق کرتا ہے، تاکہ وہ فنی اعتبار سے اچھی طرح بجا سکے، تو اسے اس مشق سے ایک داخلی شوق بھی پیدا ہو جاتا ہے۔ یہی اس وقت بھی پیش آتا ہے جب ایک لڑکا یونانی زبان کی صرف و نحو کی مشق کرتا ہے، تاکہ وہ زبان کی مختلف طرزِ ادا پر عبور حاصل کرے، اور اس کی گہرائیوں کو سمجھے۔ یا ایک کتب خانے میں جانے والا جہاں تک ممکن ہو خاموش رہنے کی کوشش کرتا ہے تاکہ وہ کسی کے کام میں حارج نہ ہو۔ اس کے برخلاف اُن اعمال میں صرف ایک خارجی شوق پایا جاتا ہے، جب ایک لڑکا ایک کھیل کی اس لیے مشق کرتا ہے کہ اس میں کامیابی کے باعث اُسے کسی جگہ کا ٹکٹ مفت مل سکتا ہے۔ یا لڑکا اس لیے گردان کی مشق کرتا ہے کہ وہ بہتر نوٹ لے سکے۔ یا کتب خانہ جانے والا اس لیے شور نہ کرے کہ اُسے کوئی دوسرا پہچان جائے گا۔ داخلی ذریعوں کا تعلق ان ذریعوں سے اور ان کی داخلی اہمیت سے ہوتا ہے جو وہ کسی مقصدِ خاص کے لیے رکھتے ہیں۔ ان کے برخلاف خارجی رجحانات ذریعوں کو ان مقاصد کے حصول کے

لیے استعمال کرتے ہیں جن کا ان سے کوئی تعلق نہیں ہے۔

لیکن یہ بات قابلِ غور ہے کہ اقدار سے لبریز داخلی رجحانات کی راہ خارجی رجحانات میں سے ہو کر گزرتی ہے۔ ہم کسی شوق کے باعث کسی کام میں حصہ لینا شروع کرتے ہیں (اس وقت اس لڑکے کی مثال پیشِ نظر رکھنی چاہیے جس نے لاتعداد مرتبہ سائیکل کے چکروں کو گنا تھا اور جس کا ہم اوپر ذکر کر چکے ہیں) اور کچھ دنوں بعد اُن ذریعوں کا صحیح مفہوم سمجھنے لگتے ہیں یعنی اس مقصد کی قدر جس کے یہ ذرائع ہیں۔ صرف انہی پر اکتفا کرنا ضروری نہیں ہے، بلکہ یہ داخلی بالواسطہ رجحان بلا واسطہ رجحان میں تبدیل ہو سکتا ہے۔ وہ لڑکا جس نے صرف انعام کی خاطر گردانوں کی مشق کی تھی اس کو بہت سے تجربات کے بعد سمجھتا ہے کہ صرف و نحو عبارت سمجھنے کے لیے کس قدر ضروری ہے۔ اس کا خارجی بالواسطہ رجحان داخلی بالواسطہ رجحان میں تبدیل ہو جاتا ہے۔ لیکن اگر اس میں خاص صلاحیت ہو تو اُسے زبان کے قوانین سے زیادہ سے زیادہ دلچسپی پیدا ہوتی جاتی ہے خصوصاً اس وقت جب وہ دوسری زبانیں بھی سیکھتا ہے۔ قدیم مقصد یعنی صرف معنی کو سمجھنا پس پشت ہو جاتا ہے اور ایک نیا مقصد سامنے آجاتا ہے جس طرح ہم کہتے ہیں کہ وہ صرف و نحو کو صرف صرف و نحو کے خاطر سیکھتا ہے۔ لیکن بہتر ہوگا اگر ہم یہ کہیں کہ وہ اسے نئے مقصد یعنی زبانوں کے باہمی صوری مقابلے کے لیے سیکھتا ہے۔ ہم کہہ سکتے ہیں کہ یہاں ایک نیا بلا واسطہ رجحان پیدا ہو گیا ہے۔

خارجی رجحانات عموماً عارضی ہوتے ہیں اس لیے انھیں رجحانات کہنا مشکل ہے، کیونکہ ان چیزوں میں انسان کا صرف آدھا دل ہوتا ہے۔ میں

ان کو کشش پر مبنی رجحانات کہنے کے لیے تیار نہیں ہوں۔ وہ اسی وقت فنا ہو جاتے ہیں جب کوئی خارجی محرک موجود نہ ہو یا اپنی ذات کے لیے کسی قسم کی سزا و جزا یا نقصان و فائدہ کا خیال نہ ہو۔ ان کے برخلاف داخلی رجحانات جس حد تک کہ یہ رجحانات نفسی اعمال سے وابستہ ہیں ہمیشہ جبلّی رجحانات ہوتے ہیں کیونکہ ان کی نشو و نما اسی جگہ ہو سکتی ہے جب کسی نہ کسی طرح نفسی اقدار کے تجربے کی صلاحیت موجود ہو۔ وہ جبلی طور پر ذرائع کی ماہیت کا اس وقت تک پتا چلانا چاہتے ہیں، جب تک کہ وہ ذرائع معینہ مقاصد کے حصول میں مدد پہنچا رہے ہوں۔ جبلّی رجحانات کی نمو تعلیمی اعمال کے طریقے، خصوصاً تدریس کے لیے ایک بنیادی اہمیت رکھتی ہے۔ ہمارے مدارس کے نظام نے اس قانون کی طرف بہت ہی کم توجہ کی ہے۔ گو کہ ہر عقل مند اور محتاط استاد کو اس کا علم ہے کہ اس قانون کے باعث اس کے اعمال کس قدر نتیجہ خیز ہوتے ہیں۔ سزا یا جزا، آزادی یا پابندی تعلیمی اعمال کے اصولوں کی حیثیت سے اس قانون میں اپنی اپنی جگہ رکھتے ہیں، لیکن تعلیمی اعمال کا سب سے بڑا مقصد یہ ہے کہ نفسی اعمال میں معروضی جبلّی شوق پیدا کرے، اور طالب علم جب دورانِ عمل میں نفسی چیزوں کی بدیہی اقدار کا تجربہ کر چکا ہو تو اشیا میں اسے صرف ان کی خاطر دلچسپی پیدا ہو جائے۔

۱۲۔ مربوط رجحانات کے انتقال کا قانون

رجحانات کے نمو کا قانون جس پر ہم نے ابھی بحث کی ہے رجحانات کے نشو و نما کے عام قوانین کی صرف ایک مخصوص شکل ہے جو نفسی بنیادوں

پر استوار ہے۔ ونڈل بانڈ نے اس قانون کا مندرجۂ ذیل طریقوں پر اظہار کیا ہے۔ "تمام چیزیں جو ایک قدر کرنے والے کے تصور سے کسی نہ کسی طرح وابستہ ہیں بالآخر وہ قدر کے تحت ہیں آجاتی ہیں"۔ یہ ایک قانونِ انتقال ہے جس کی کارکردگی ہر جگہ یکساں نہیں ہوتی۔ تھیوڈر ایبوٹ کہتا ہے کہ "عام شکل میں ایک چیز کے ساتھ بلاواسطہ وہ جذبہ وابستہ ہو جاتا ہے جو وہ خود پیدا نہیں کرتا۔ اس انتقال کے یہ معنی نہیں ہیں کہ جذبے کو اس کے اصل واقعے سے جدا کر لیا جاتا ہے تاکہ اسے کسی دوسرے واقعے کے ساتھ وابستہ کر دیا جائے بلکہ اس کو عام یا زیادہ شدید کرنے کی تحریک پیدا ہو جاتی ہے اور وہ اسی طرح پھیلتا جاتا ہے جس طرح کہ تیل کا ایک داغ۔ ایبوٹ اس قسم کے انتقال کی خاص طور پر دو مثالیں دیتا ہے۔ ہم عصری کے باعث انتقال اور یکسانیت کے باعث کا انتقال لیکن انتقال کا تصور دیگر تعلقات کے باعث بھی کر سکتے ہیں خصوصاً کل و جزو، سبب و مسبب، عامل اور عمل کے تعلقات کے باعث۔ رجحانات کے نمو کے قانون کو ہم بہت حد تک مقاصد سے ذرائع کی طرف منتقل کر سکتے ہیں۔ تعلیمی اعمال کے لیے خاص طور پر مقاصد سے ذریعوں کی طرف جذبۂ قدر کے انتقال کے ساتھ جزو و کُل، (اور اس کے برخلاف) محبوب اور اس سے وابستہ چیزوں، اور باہمی یکساں چیزوں کے باہمی جذبات کا انتقال بھی اہم ہے۔ میں ان تمام واقعات کو مربوط رجحانات کے قانونِ انتقال کے ماتحت سمجھتا ہوں۔

جہاں تک اوّل الذکر دو واقعات کا تعلق ہے، تعلیمی زندگی میں اس کی بہت سی مثالیں مل سکتی ہیں۔ اگر ہم کسی طالب علم میں کسی جغرافیائی

سرزمین کے ایک حصے کی نسبت زبردست رجحان پیدا کر دیں اور وہ اپنے اس کام میں نہایت ایمانداری سے محنت کے ساتھ مشغول ہو جائے مثلاً خاص قسم کے پودوں کی تحقیقات کرے یا کسی تاریخی دور کا گہرا مطالعہ کرے۔ تو ہم دیکھتے ہیں کہ آہستہ آہستہ شوق بڑھتا جاتا ہے اور بالآخر وہ اس علم کے تمام شعبے پر چھا جاتا ہے۔ کسی خاص شعبے میں محنت کرنے کے باعث صرف ایک داخلی ضرورت ہی پوری نہیں ہوتی ہے بلکہ نفسی قوت بھی قوی ہوتی جاتی ہے اور وہ زیادہ ہمہ گیر مسائل کو سمجھنے لگتا ہے۔ ہم عام طور پر تمام چیزوں پر ایک نظر ڈالنے کے خیال سے بالکل مختلف نتائج پیدا کر دیتے ہیں۔ چونکہ طالب علم کسی ایک حصے پر بھی پورا عبور حاصل نہیں کرتا اس لیے اسے اس چیز میں کوئی دلچسپی پیدا نہیں ہوتی۔ نہ صرف یہ کہ اسے کل چیز میں کوئی دلچسپی پیدا نہیں ہوتی بلکہ اسے اس خاص چیز سے جو دلچسپی تھی وہ بھی غائب ہو جاتی ہے۔

رجحانات کی اس توسیع میں مقصد اور ذریعے کا تعلق بھی اپنا اثر دکھاتا ہے یہ ایک بالکل واضح بات ہے کیونکہ جزو کو اچھی طرح سمجھنے کے لیے کُل بھی ایک ذریعہ ہو سکتا ہے۔ یہ اس وقت پیش آتا ہے جب کسی خاص واقعے کے لیے رجحان بہت عام تحقیقات کی طرف مجبور کرتا ہے۔ تاکہ اس واقعے کا گہرائی کے ساتھ احصا کیا جا سکے۔ اس طرح ایک صناع کو قوم کے عام معاشی مسائل میں دلچسپی پیدا ہو سکتی ہے۔ ایک معلّم کو ریاست کے داخلی مسائل میں شوق پیدا ہو سکتا ہے کیونکہ ہمہ گیر کُل کا احصا ان جزوی مسائل پر روشنی ڈالتا ہے جس سے اُن لوگوں کو خاص شوق ہے۔ ہم اس کے مربوط رجحانات کے انتقال کے قانون کو رجحانات کے نمو کے قانون کے تحت

میں رکھ سکتے ہیں۔ اس قسم کی تربیت سے ان کی اصلیت میں کوئی فرق نہیں آتا۔

اس کے برخلاف ان رجحانات کا انتقال ہے جو باہمی محبّت کرنے والے انسانوں میں پایا جاتا ہے۔ ایک دوست کو اپنے دوست کی محبوب چیزوں کا بھی شوق پیدا ہو جاتا ہے۔ ایک طالب علم اپنے محبوب استاد کی پسندیدہ چیزوں سے محبت کرنے لگتا ہے۔ وہ بیوی جسے اپنے شوہر سے نفسی محبّت ہے اپنے شوہر کی شوق کی چیزوں میں حصّہ لیتی ہے۔ ایک کے مقاصد دوسرے کے مقاصد ہو جاتے ہیں۔ یہ کوئی تعجب خیز بات نہیں رہتی جب ہم مقصد کو خود اپنی ذات کی مستقبل کی نفسی کیفیت تصوّر کریں، اور وہ اس وقت بھی متعین ہوتی ہے، جب ہم یقین مقصد کے وقت اس کا تصور بھی نہیں کرتے۔

اس قسم کے منتقل شدہ رجحانات ممکن ہے کہ صرف عارضی عمل کا موجب ہوں جو ہمدردی کے اعمال کے ساتھ مخلوط ہوں۔ لیکن یہ بھی ممکن ہے کہ وہ خوابیدہ صلاحیتوں اور میلانات کو بیدار کر دیں اور اس طرح مستقل جبلی رجحانات کے پیدا کرنے کا باعث ہوں۔ ہم سب کو اس بات کا علم ہے کہ جس استاد سے نفرت ہو اس کے مضمون سے بھی کس قدر نفرت طلبا کے دل میں پیدا ہو جاتی ہے اور اس کے برخلاف محبوب استاد کے مضمون میں طلبا کو کس قدر دلی شوق پیدا ہو جاتا ہے۔ اس طرح کس حد تک مستقل رجحانات پیدا ہو سکتے ہیں اس کا انحصار اس پر ہے کہ رجحانات کے اعمال، ان کی باہمی اثر پذیری، اور ان کے نتائج کے باعث کس حد تک میلانات کی تربیت ہو سکتی ہے۔ صرف ہمدردی کے باعث

جو انتقالِ شوق ہوتا ہے اور یہ ایک قسم کا خارجی عارضی رجحان ہوتا ہے، وہ ہمدردی کے ختم ہونے کے ساتھ ہی خود بھی ختم ہو جاتا ہے۔ مربوط کرنے والے محبت کے اعمال کے باعث اقدار میں حصّہ لینا دراصل رجحانات کا انتقال نہیں ہے، لیکن اس کے لیے یہ ایک اچھی بنیاد کا کام دے سکتے ہیں۔

جہاں تک تیسرے واقعے کا تعلق ہے یعنی مماثلت اور یکسانیت کے باعث ایک چیز کے جذبے کا دوسری چیز میں منتقل ہو جانا تو ایبوٹ اس قسم کے انتقالِ اقدار کی بڑی اہمیت بتاتا ہے۔ ایک ماں کو ایک ایسے نوجوان سے جو اس کے مرے ہوئے لڑکے سے مشابہ ہے یکایک بڑی ہمدردی اور محبت پیدا ہو سکتی ہے۔ اس طرح فکر و خیال کے وہ رجحانات جو اس کو اپنے لڑکے میں تھے، یکایک اس کے مماثل انسان کی طرف منتقل ہو جاتے ہیں۔ لیمان کی تحقیقات سے بھی یہ بات ثابت ہوتی ہے، وہ ایک واقعے کا ذکر کرتا ہے کہ اس کے ایک دوست کو تمام کتّوں سے بڑی نفرت تھی لیکن مجبوراً اس کو ایک کتّا رکھنا پڑا۔ اس کو اس کتّے سے محبت ہو گئی اور بالآخر اس کو تمام کتّوں ہی سے اُنس پیدا ہو گیا۔ قدر کے جذبات کی یہ لامحدود انتقال کی صلاحیت ایک بہت بڑا سماجی اور اخلاقی عنصر ہے کیونکہ محدود حلقوں سے یہ جذبہ وسیع حلقوں تک پہنچتا ہے۔ مثلاً قبائل، قوم، نسل اور انسانیت کی محبت اسی باعث ممکن ہوتی ہے۔ میں اس بات کو اور صاف کر دینا چاہتا ہوں کہ جذبات کا انتقال رجحانات کا انتقال نہیں ہے کیونکہ صحیح رجحان کی بنیادی صلاحیت فطری اپج ہے یعنی انسان کی داخلی ماہیت کے باعث عمل کی مجبوری۔

جذباتِ قدر صرف مقاصد متعین کرتے ہیں لیکن جب یہ متعینہ مقاصد جو غائب بھی ہو سکتے ہیں، فطری خواہشات یا صلاحیتوں یا عمل کے میلانات سے ملتے ہیں تو اُن میں سے صحیح اور حقیقی رجحانات پیدا ہوتے ہیں۔

۱۳۔ ضمنی رجحانات کے ذریعے تبدیلِ رجحان کا قانون

نشوو نما اور مربوط رجحانات کے انتقال کے قوانین کے علاوہ ایک اور تیسرا قانون بھی ہے جسے ہم مثالوں کے ذریعے معلوم کرنے کی کوشش کریں گے:۔ الف کو پہاڑ کے کھیلوں سے بڑی دلچسپی ہے۔ اُسے بڑی بڑی بلندیوں پر چڑھنے، نئی نئی بوٹیوں کا پتا چلانے، وغیرہ کا بڑا شوق ہے۔ اپنے شوق کی راہ میں مشکلات دُور کرتے وقت اس کی نظر پہاڑوں کے پتھروں اور درختوں کی طرف بھی جاتی ہے۔ ان چیزوں کی طرف وہ شروع میں شاید ہی نظر کرتا ہے۔ لیکن بالآخر اسے تدریجاً اس طرف توجہ ہو جاتی ہے۔ اس طرح اس میں مشاہدے کا نیا رجحان پیدا ہو جاتا ہے جو نئے انکشافات کا باعث ہوتا ہے۔ اسے بالآخر بلند آلپس کے پہاڑوں اور درختوں سے دلچسپی پیدا ہو جاتی ہے۔ یہ جذبہ اس میں ترقی کرتا جاتا ہے اور اس کی تسکین کے لیے بالآخر وہ ہمالیہ کے پہاڑوں کا سفر اختیار کرتا ہے۔

ایک مزدور الف کو اپنے کام میں اس لیے بہت زیادہ دلچسپی ہے کہ وہ اپنے پیشے میں کامیاب ہو کر دولت کمانا چاہتا ہے۔ وہ اُن تمام موقعوں سے فائدہ اٹھاتا ہے جو اسے اپنے شبینہ مدارس اور اپنے کارخانے میں دستیاب ہوتے ہیں۔ جس قدر اسے زیادہ اجرت ملتی ہے

اسی قدر وہ اپنے کام میں اور محتاط ہوتا ہے۔ جس قدر احتیاط سے وہ اپنے کام انجام دیتا ہے اسی قدر اس کی تکمیل سے اسے مسرت ہوتی ہے۔ یہ مسرت اس میں بڑھتی ہی جاتی ہے۔ وہ اپنے کام کی تکمیل کے وقت اب اجرت کا خیال نہیں کرتا۔ وہ اب وقت کا مطلق خیال نہیں کرتا بلکہ اپنے کام کو صرف بہترین طریقے پر مکمل کرنا چاہتا ہے۔ وہ اب ایک ذاتی رجحان رکھنے والے انسان کی بجائے ایک معروضی رجحان رکھنے والا انسان ہو جاتا ہے۔

فرانسیسی حکومت کو اس کی بڑی فکر ہے کہ وہ نہتے مگر کثیر آبادی رکھنے والے جرمنی سے اپنی حفاظت کرے۔ اس مقصد کے حصول کے لیے وہ کوشش کرتا ہے کہ جرمنی بالکل کمزور ہو جائے، اپنی فوجی طاقت بڑھانے کے لیے وہ کروڑوں رُپیہ اپنے ملک اور اپنے اسلافی دوستوں بوہیمیا اور پولینڈ میں خرچ کرتا ہے۔ اگر یہ ضمنی اعمال کافی وسیع ہو جائیں گے تو اسے جرمنی کو نیچا رکھنے کے علاوہ مذکورہ ممالک کو بھی مطمئن رکھنے میں اسی قدر دلچسپی پیدا ہو جائے گی۔

ہمیں ان تمام مثالوں سے کیا سبق ملتا ہے؟ رجحانات پہ مبنی اعمال ہمیشہ قوتِ ارادی کے مظاہر ہیں۔ اس قسم کے اعمال کے اصلی نتیجے کا اگر متعینہ مقصد سے مقابلہ کیا جائے تو پتا چلتا ہے کہ اس میں وہ عناصر بھی شامل ہو گئے ہیں جن کا پہلے وجود نہ تھا۔ ضمنی اعمال اصلی رجحانات کی تقسیم کر سکتے ہیں۔ اُن میں تبدیلی پیدا کر کے انھیں بدل دیتے ہیں۔ جس منظر کا یہاں بیان ہو رہا ہے وہ انتشارِ مقاصد کا قانون کہلاتا ہے۔ ہم نتائج اور معینہ مقاصد کا تعلق یوں واضح کر سکتے ہیں کہ نتائج میں ہنوز ان اولین محرکات کا اثر پایا جاتا ہے جو مقاصد میں موجود تھے۔ لیکن ساتھ

ہی نئے محرکات پیدا ہو جاتے ہیں جن کے باعث اس وقت تک کے مقاصد تبدیل ہو جاتے ہیں یا ان میں نئے عناصر کا اضافہ ہو جاتا ہے۔ ونڈ جس نے تبدیلی کے اس قانون کا شروع میں پتا چلایا ہے اُس نے اخلاق کے لیے اس کی عظیم الشان اہمیت کو بھی جتایا ہے۔ دراصل تمام مستقل رجحانات اُن خواہشات (میلانات) پر مبنی ہیں، جن میں اعمال کے پہلو اور نتائج ایک خاص مطلوبہ تصور کے تسلّط میں ہوتے ہیں۔ کسی عمل کے نتیجے میں غیر مطلوبہ اور غیر متوقع اجزا بھی شامل ہو جاتے ہیں، جو خاص حالات میں نئے مقاصد (محرکات) اور نئے میلانات پیدا کر دیتے ہیں یعنی خاص قسم کے رجحانات۔ ہم یہ نہیں کہہ سکتے کہ ضمنی اعمال رجحانات پیدا کرتے ہیں۔ رجحانات طبعی میلانات کا شروع ہی میں موجود ہونا ضروری ہے، لیکن ضمنی انفعال کے ذریعے ان رجحانات کے عمل میں شدّت پیدا ہو جاتی ہے اور یہ بڑھتا ہوا عمل مشاہدے کے مختلف میلانات کا ایک وسیع اور پیچیدہ نظام پیدا کر دیتا ہے، جو خواہشات کے ساتھ گھل مل جاتے ہیں اور اس طرح رجحانات کی شکل اختیار کر لیتے ہیں۔

ان ضمنی انفعال سے دو قسم کے نتائج مرتب ہو سکتے ہیں۔ ایک تو یہ کہ عمل بجنسہ ویسا ہی برقرار رہتا ہے لیکن وہ محرک (مقصد) جس کے باعث یہ پیدا ہوا ہے بدل جاتا ہے۔ تحقیقات کے لیے سفر کرنے والا شاید پہلے کی طرح بعد میں بھی پہاڑوں پر اسی طرح چڑھے لیکن اب اس کا محرک صرف کھیل کود کا جذبہ نہ ہوگا بلکہ اس کے محرکات اب خالص علمی معروضی ہوں گے۔ نوجوان مزدور اب بھی اسی طرح اپنا کام جاری

رکھے گا جس طرح پہلے کرتا تھا لیکن اب پیٹنے کے لیے نہیں بلکہ معروضی جمالی محرکات کے باعث۔

نیک اعمال انسان عموماً خود کو مضرت رساں اثرات سے بچانے کی خاطر کرتا ہے۔ جس کی مدد کی جائے وہ عموماً بہت مشکور ہوتا ہے اور مدد کرنے والا مسرت سے لبریز ہو کر کہتا ہے کہ کس طرح میری مدد فلاں شخص کی زندگی کو مستقل بنیادوں پر قائم کرنے میں ممد ہوئی۔ یہ بات مجھے اس شخص کے اور قریب کر دیتی ہے اس کی ذات اور اس کے عمل میں مجھے دلچسپی پیدا ہو جاتی ہے اور میں اس کی مدد اب صرف جذبات کی بنا پر نہیں بلکہ معروضی محرکات کے باعث کرتا ہوں۔ غالباً انسانیت کی تمام اخلاقی نشو و نما کا سبب ہی یہی رجحانات کے محرکات میں تبدیلی ہے۔ جب میں نے برسوں پہلے اعلیٰ مدارس کے نظام کو اپنے ہاتھ میں لیا تھا تو اس وقت میں نے جان بوجھ کر اس کی بنیاد ضمنی افعال کے ذریعے رجحانات کی تبدیلی کے قانون پر رکھی تھی۔ میں نے یہ فرض کر لیا تھا کہ ہر معمولی نوجوان میں کم از کم ایک رجحان تو ضرور پایا جاتا ہے وہ ذاتی رجحان ہے یعنی اپنے جسمانی اور نفسی قویٰ کے ذریعے جہاں تک ممکن ہو اپنی زندگی کی بقا کی کوشش۔ میں نے اس رجحان کو نہایت احتیاط کے ساتھ استعمال کیا اور کامیابی کے ساتھ لڑکوں میں کام کی تکمیل کے باعث خوشی کے جذبے کو نشو و نما دی۔ مجھے پھر یہ امید بھی ہو گئی کہ میں ان میں اشیا کے ساتھ معروضی شوق بھی پیدا کر سکوں گا اور جب اس معروضی شوق کو کام کی جماعت کے ساتھ وابستہ کر دیا جائے گا تو اس کے ذریعے اخلاقی رجحان بھی پیدا ہو جائے گا۔

ضمنی افعال کا نمود کے باعث ایک دوسرا نتیجہ مرتب ہو سکتا ہے، وہ یہ کہ قدیم مقصد تو قائم رہے لیکن اس کے باعث اعمال میں تبدیلی پیدا ہو جائے۔ یہ تبدیلی ممکن ہے کہ صرف اس وقت تک کے اعمال میں ترمیم ہو یا بالکل نئے اعمال وجود میں آئیں یا ضمنی اعمال کے ذریعے خاص افعال کی تکمیل مدنظر ہو۔ ایک اور دوسری صورت بھی ممکن ہے وہ یہ کہ قدیم مقصد صرف کچھ عرصے تک پس پشت رہے تاکہ نئے مقصد کے لیے جگہ خالی کر دے۔ جس کا تعلق قدیم مقصد سے ایک ذریعے کا ہوتا ہے۔ ان تمام صورتوں میں نئے رجحانات، نئے اعمال پیدا کرنے کا موجب ہوتے ہیں۔ اگر اس درمیان میں نئے مقصد کی تکمیل کی راہ میں بہت مشکلات ہوں، اور اس کے لیے ایک عرصۂ دراز لگ جائے تو ممکن ہے کہ انسان قدیم مقصد کو بالکل ہی فراموش کر دے اور ضمنی افعال کے باعث پیدا شدہ مقصد مستقل رجحان کی شکل اختیار کرے۔ جب نفسی نشوونما اس قدر ترقی یافتہ ہو کہ زندگی کے اعلیٰ ترین مقصد کا تسلط ہمارے افعال پر ہو، تب اس مقصد کے حصول کی راہ میں بہت سے ضمنی افعال پیدا ہو سکتے ہیں، جن کا ہم نے کبھی بخوشی یا برنج ارادہ نہیں کیا ہے۔ یہ تمام افعال عارضی یا مستقل طور پر نئے ذریعوں میں نئے رجحانات پیدا کر سکتے ہیں۔ لیکن یہ تمام رجحانات اس سب سے آخری اور اعلیٰ مقصد کے تحت میں ہوں گے جس میں ہمارے لیے زندگی کے مفہوم کا اظہار ہوتا ہے۔

۴۔ رجحانات کی مرکزیت

نشوونما کے ان تینوں قوانین کے باعث جن کے متعلق ہم ابھی

بحث کر چکے ہیں یعنی قانونِ نمو، مربوط رجحانات کا قانون انتقال، اور ضمنی افعال کے ذریعے تبدیلی کا قانون فرد میں اس کی مختلف صلاحیتوں کے باعث تعلیمی افعال کو ممکن بناتا ہے۔ اگر وہ شروع ہی سے متنوع رجحانات کی تربیت کی کوشش نہیں کرتا، اور اکثر یہی ہوتا ہے، تب بھی وہ کسی فعل میں جو اس کے پیشِ نظر مقاصد کے لیے وجود میں آیا وہ جبلی رجحان کو لے لیتا ہے اور احتیاط کے ساتھ اس کی تربیت میں مشغول ہو جاتا ہے۔ اس کو وسیع، متنوع اور عمیق کرتا ہے۔ یہ فرض کرنا ضروری ہے کہ کسی چیز میں اس قسم کا رجحان خود متعین کردہ یا تصدیق کردہ مقصد کے لیے بطور ذریعہ موجود ہے۔ یہ ضروری نہیں ہے کہ وہ ایک معروضی حیثیت رکھنے والی چیز ہو جو اس مقصد کو عملی جامہ پہنانا چاہتی ہو بلکہ اس کی ایک عمومی حیثیت ہونا کافی ہے مثلاً زندگی کے تحفظ کے مقصد میں یہ بات پائی جاتی ہے۔ ہمیں یہ بات چھپانے کی ضرورت نہیں ہے کہ وہ طلبا جو اوائل عمر ہی میں نفسی اور اخلاقی اشیا میں بلاواسطہ معروضی رجحان رکھتے ہیں بہت ہی کم ہوتے ہیں۔ ان طلبا کی نفسی رجحانات کی نشو و نما، جو ان کی شخصیت کے تمام پہلوؤں پر حاوی ہو بیان کردہ اصولوں کے مطابق تشکیل نہیں ہے۔ لیکن طلبا کی ایک کثیر تعداد کو اس حد تک اس قسم کی چیزوں میں صرف ایک بالواسطہ رجحان ہوتا ہے جس حد تک کہ یہ چیزیں بطور ذریعوں کے حیوانی لذاتی اور جبلی اقدار پہ مبنی مقاصد کے لیے مفید ہیں۔ اگر ہم اپنے ہائی اسکولوں کے فارغ شدہ طلبا پر بھی نظر ڈالیں تو ہمیں پتا چلے گا کہ ان میں سے بہت ہی کم تعداد اپنے پیشے معروضی رجحانات کے باعث انتخاب کرتے ہیں۔ ہمیں اس بارے میں غلط فہمی میں نہ رہنا چاہیے کہ ہائی اسکو

ہیں تعلیم کا شوق اکثر کو صرف ان مقاصد کے باعث ہوتا ہے جو لذتی یا ذاتی موضوعی اقدار کے باعث متعین کیے جاتے ہیں، لیکن ہم دیکھتے ہیں کہ اپنے مطالعے کے مضامین میں خوب محنت کرنے کے باعث اچھی خاصی تعداد ایسے طلبا کی بھی نکل جاتی ہے جن کو اپنے علوم میں بلاواسطہ شوق پیدا ہو جاتا ہے، جن میں رجحانات کے نمو اور ضمنی افعال کے ذریعے تبدیلِ رجحانات کے قوانین بھی کچھ کم اثر انداز نہیں ہوتے۔ بلاواسطہ نظری رجحانات کی نشو و نما کے متعلق جو بات یہاں کہی گئی ہے وہ جمالی، مذہبی، اور سماجی رجحانات پر بھی صادق آتی ہے۔

لیکن وہ چیزیں جن میں اس قسم کا بلاواسطہ معروضی شوق پایا جاتا ہے انھیں زندگی کا پیشہ اپنے مقصد کا ذریعہ بنا لیتا ہے۔ پھر مقاصد اور پیشے کے رجحانات کی کثرت شروع ہوتی ہے۔ پیشے کے مقصد میں معروضی رجحانات اسی طرح جمع ہونے لگتے ہیں جس طرح ایک آتشیں نقطے میں حرارت۔ قدیم گرجوں کے معماروں کا تمام شوق ان کے گرجے کی تعمیر میں مرکوز ہو جاتا تھا۔ ہر وہ قدر جو ان معماروں میں ہوتی تھی اس کا اظہار وہ اس مقصد کے ذریعے کرتے تھے جس میں ان کے مشاہدے کے جملہ میلانات اور رجحانات کا اظہار ہو جاتا تھا۔ پیشے کا مقصد کبھی بھی صرف ایک قدر کے باعث متعین نہیں ہوتا بلکہ اسے تمام نظامِ اقدار متعین کرتا ہے۔ اگر یہ نظامِ اقدار مذہبی قدر کے باعث متعین کیا گیا ہے جس طرح کہ قدیم معماروں کی بابت اکثر یہ بات صادق آتی ہے تو تمام صنعتی اور فنی رجحانات اس قدر پر مبنی مقصد کے تحت میں منظم کیے جاتے ہیں۔ گوتھک عہد کے فلک نما گنبد، بلند مذہبی جذبات ہی کا نتیجہ ہیں جو اپنی تکمیلِ فنی اور

صنعتی مظاہرات کے ذریعے کرنا چاہتے ہیں۔ جس طرح روح جس پر غالب آجاتی ہے، اسی طرح یہ فلک نما گنبد اپنے پر شوکت سکون میں ملبے کی ثقالت پر غالب آنا چاہتے ہیں۔ مذہبی جذبے سے لبریز حیرت انگیز صنعتی کوشش لازماً نظری شوق بھی پیدا کرتی تھی اور بالآخر مذہبی، جمالی، صنعتی اور نظری رجحانات میں سماجی رجحان کا عنصر بھی داخل ہو جاتا تھا، جو گرجا کو تمام مذہبی جماعت کے جمع ہونے کا مرکز بنا دیتا تھا اور اس کے تمام ارکان کو ایک ہی چھت کے نیچے خدا کی عبادت کے لیے برادرانہ اخوت میں منسلک کر دیتا تھا۔

گرجا تعمیر کرنے والوں میں شروع میں ذاتی اور خود غرضانہ رجحانات کا دور دورہ رہا اور وہ کسی صورت میں بھی کوئی قابلِ تعریف بات پیدا نہ کر سکے۔ میرا مطلب یہ نہیں ہے کہ لوگوں کو حصولِ دولت کا شوق رہا بلکہ نمائش، شہرت، نام و نمود کا جذبہ ان میں کام کرتا رہا جو آج بھی گرجا تعمیر کرنے والوں میں عام طور پر پایا جاتا ہے۔

"ہر چیز خدا کی تعریف کے لیے ہے" یہ قدیم گرجاؤں کے عظیم الشان معماروں کا مقولہ تھا۔ مگر اس کے برخلاف میونخ کے گرجا ہی کو دیکھیے جو ۱۱۲ء میں تعمیر کیا گیا ہے۔ یہ معروضی رجحان کے علاوہ دوسرے رجحانات کا نتیجہ ہے لیکن مذہبی اور جمالی رجحان کا تو اس میں بہت ہی کم اثر ہے۔

پیشے کے مقاصد کے دورانِ تکمیل میں رجحانات کے نظام کے ساتھ انسانوں کے نظامِ اقدار کی بھی جھلک پائی جاتی ہے اور پھر ہم اسی حقیقت کی طرف آجاتے ہیں جسے ہم بار بار دہرا چکے ہیں کہ انسان کے اپنے کام میں اس کی نفسی ساخت کا اظہار ہوتا ہے۔ یہ ایک بالکل غلط خیال ہے کہ

پیشے کے رجحان کو صرف یک طرفہ ہونا چاہیے ۔ تمام چیزوں کا انحصار پیشے کے تصور کی گہرائی اور وسعت پر موقوف ہے ۔ پیشہ مقاصد کی کثرت کی حد بندی ضرور کرتا ہے، لیکن پیشے کے مقاصد کی تکمیل میں رجحانات کی انتہائی کثرت کا اظہار ہو سکتا ہے ۔ یہ ضروری نہیں ہے کہ انسان اپنے رجحانات کی کثرت کے باعث جہاں تک ہو سکے مختلف شعبوں میں عمل پیرا ہو ۔ ہم اس کے تعلیمی افعال سے اس چیز کا مطالبہ نہیں کر سکتے البتہ یہ ضروری ہے کہ وہ جو بھی کام کرے اس میں اس کے نظامِ قدر کے مختلف پہلوؤں کا اظہار ہو ۔ بچپن اور لڑکپن میں مقاصد کی طرح جن سے رجحانات پیدا ہوتے ہیں ان کی تعداد کثیر ہوتی ہے اور کم یا زائد ایک دوسرے کے قریب یا متفرق اور منتشر ہوتے ہیں ۔ یہ طالب علم کے لیے اچھی بات ہے کہ اس پر موزوں وقت میں ایک یا چند خاص خاص معروضی رجحانات کا تسلط ہو جائے ۔ اس خاص رجحان میں سے قانون نمو کے مطابق جس حد تک کہ انسان کی شخصیت اجازت دے، تمام دوسرے معروضی رجحانات پیدا ہوتے ہیں، رجحانات کی نشوو نما کو بھی منطقی اور قوت ارادی کی تربیت کی طرح اسی راہ پر چلنا چاہیے جس کا طالب علم اپنی ضروریات کے احساس کے باعث پتہ چلائے نہ کہ منتشر رجحانات کے پیچھے سرگردان پھرتا رہے ۔ ایسی صورت میں یہ خطرہ ہمیشہ موجود ہوتا ہے کہ تعلیمی اعمال کا نتیجہ شاید ایک ترقی شدہ "متنوع کثرت" ہو لیکن "متنوع وحدت" تو مطلق نہیں ہو سکتی ۔

۱۵ ۔ قدر اور رجحان کے ارتقائی منازل

جب تعلیمی افعال ہر عہد کے نظامِ مقاصد کا احصا کرنا چاہتے ہیں"

نہ صرف اس لیے کہ وہ طالب علم کی تمام زندگی کو حرکت میں لائیں بلکہ اس لیے بھی کہ وہ اس ذریعے سے اس کا آزادانہ تعاون تعلیمی مقاصد کے لیے حاصل کر سکیں، تو یہ بات بہت ہی زیادہ اہم ہو جاتی ہے کہ مقصد اور نظامِ رجحانات کی نشو و نما اور اس کے ذریعے ہر منزل میں ہر فرد کے نظامِ قدر کا اچھی طرح علم ہو۔ اس مسئلے کے متعلق آج تک بھی ہمارا علم ایک یقینی اور عمومی حیثیت نہیں رکھتا۔ لیکن یہ بات ہم تسلیم کر سکتے ہیں کہ عام طور پر انفرادی نظامِ قدر کی نشو و نما اس طرح ہوتی ہے کہ پہلے حیوانی لذّتی اقدار اس کے بعد جبلی اور سماجی اور آخر میں غیر شخصی یا نفسی اقدار کا تسلط ہو جاتا ہے لیکن مقاصد کی کثرت کا انحصار، جو ایک فرد اقدار کے باعث حاصل کرتا ہے، اور جس کے باعث اس میں رجحانات بھی پیدا اور زندہ ہوتے ہیں بہت حد تک ماحول پر بھی ہوتا ہے جس میں یہ نشو و نما جاری رہتی ہے اور جس کے باعث مقاصد اور رجحانات کے نظام کی نشو و نما کے مدارج کا یا تو بالکل پتہ نہیں چلتا یا بالکل ادھورا پتا چلتا ہے۔ بہر صورت ہم کو صرف ایک نہیں بلکہ بہت سی نشو و نما کی منزلوں کا پتا چلانا چاہیے۔ جس طبقے کا مطالعہ ہو اس کے سماجی ماحول کو پیشِ نظر رکھنا ضروری ہے اور بہت سے یکساں طبقوں کے مطالعے کے بعد ہمیں عام قوانین کا پتا چل سکے گا۔ ارتقائی نفسیات کے محتاط محققوں نے عمداً نوجوانوں کے خاص طبقوں کی تحقیقات تک اپنی کوشش محدود رکھی ہے اور یہاں بھی وہ اپنی تحقیقات کے نتائج نہایت احتیاط کے ساتھ پیش کرتے ہیں۔ مثالاً ایڈورڈ اشپرانگر نے اپنی نفسیات عنفوانِ شباب (مترجمہ ڈاکٹر سید عابد حسین۔ جامعہ ملیہ دہلی) میں جرمن

نسل کے ان نوجوانوں کو پیشِ نظر رکھا ہے جن کا تعلق بڑے شہروں کے اعلیٰ متمدن طبقوں سے ہے۔ رجحانات کی نشوونما کے متعلق ہمارے پیشِ نظر بہت سے نظریات ہیں لیکن یا تو تصورِ رجحان کا اس میں صحیح تعین نہیں کیا گیا ہے یا یہ نظریے بہت محدود بنیادوں پر قایم کیے گئے ہیں یا ان کے ذریعے بہت ہی متضاد طبقوں کو سمجھنے کی کوشش کی گئی ہے، یا ان کے پیشِ نظر صرف وہی مقلد ہیں جو ایک خاص قدر سے پیدا ہوتے ہیں یا وہ ان سرچشموں کو روکنے کی بہت کم کوشش کرتے ہیں جہاں سے غلطیاں پیدا ہوتی ہیں۔ طالب علم کے مقاصد، اس کے اشیا کو جمع کرنے کے جذبے کے اقسام، اس کے درس کے شوق کی چیزیں، اس کے اسباق، اس کے مدرسے کے باہر کی مشغولیتیں وغیرہ جیسے سوالات اور ممالک متحدہ امریکہ سے آئی ہوئی "تجربی تحقیقات" نے ہمیں اب تک صرف غیر یقینی نتائج پر پہنچایا ہے جن تک انسان بغیر اس قدر کا غذات کا ذخیرہ جمع کیے ہوئے بھی پہنچ سکتا تھا۔ جب لاٹی سلاؤس ناگی بچے کے رجحانات کی نفسیات میں بچے کی نشوونما مندرجہ ذیل منازل قرار دیتی ہے۔ ۱۔ حسی۔ ۲۔ موضوعی۔ ۳۔ معروضی۔ ۴۔ ذاتی۔ ۵۔ منطقی رجحان۔ تو بہت کم ماہرینِ تعلیم کو ان نتائج سے اطمینان اور خوشی ہوگی۔ یا جب مسٹر شن اپنی بہت زیادہ مقبول کتاب میں ایک بچے (یعنی اپنے بھتیجے) کی جسمانی اور نفسیاتی نشوونما کے بیان میں تفصیل سے دیکھنے، سننے، چکھنے، دکھ پہنچنے، سونگھنے کے رجحانات کا بیان کرتی ہے تو یہ باتیں اس کے بھتیجے کے متعلق صحیح ہوں لیکن یہ عام اصول نہیں ہو سکتے اور تعلیمی اعمال کے لیے ان کی حیثیت صرف ضمنی ہو سکتی ہے۔

مجھے اس بات کا اکثر پتا چلا ہے کہ اس قسم کے علمی کام بہت کم تعلیمی مقاصد کی وجہ سے پیدا ہوتے ہیں بلکہ بقول سیگورٹ ہم کہہ سکتے ہیں کہ اس کا مقصد دوسرے انسانوں کی نفسی کیفیات کی بجائے مصنف کی نفسی کیفیت کو پیش کرنا ہوتا ہے۔

یہ لوگ قدر، مقصد اور رجحانات کے ارتقا کے متعلق بہت کم یقینی علم رکھتے ہیں اس لیے اب کوئی دوسرا چارہ کار نہیں ہے بجز اس کے کہ ہم وسیع تجربے کے باعث اس نشوونما کا ایک عام تصور قائم کریں اور اس کی خاص خاص منزلوں کی کچھ نہ کچھ خصوصیتیں بتائیں۔ بہت سے مختلف ماہرین نفسیات نے اس قسم کی کوشش کی ہے۔ سب سے زیادہ بامقصد مجھے چار منزلوں یا ادوار کی تقسیم معلوم ہوتی ہے جس میں ہم پہلی منزل کو دوسری سے، اور تیسری کو چوتھی سے، نشوونما کے خصائص کے باعث ایک دوسرے سے جدا کر سکتے ہیں۔ اور اگر میں عام طور پر ان منزلوں کا وقت بھی مقرر کروں تو اس کے معنی یہ نہیں ہیں کہ یہ ادوار کم یا زائد نہیں ہو سکتے۔ ہم اس نشوونما کو غیر مساوی تقسیم ادوار کے باعث بائیس سے چوبیس برس تک بھی بڑھا سکتے ہیں۔

عموماً اس میں بچے کا

الف۔ شروع بچپن کا زمانہ (شیر خوارگی کا عہد) پہلا اور دوسرا سال شامل ہے اور یہ اس وقت ختم ہوتا ہے جب بچے میں مقصد اور ذرائع کا شعور بیدار ہوتا ہے جو زندگی کا پہلا اہم نقطہ ہے۔ اس زمانے میں بچے کے اعمال خاص طور پر جبلی ہوتے ہیں یعنی وہ آزادانہ طور پر اس عہد یا ذریعوں اور مقاصد کا انتخاب نہیں کرتا۔ ان کا اظہار عموماً وہمی کھیلوں

اور جبلی حِسّی اور حرکتی فعلوں میں ہوتا ہے اس لیے اس عہد میں ہم رجحانات کا ذکر نہیں کر سکتے وہ صرف ایک قسم کے خارجی رجحانات ہیں۔ قدر کے تجربات زیادہ تر حیوانی اور نباتاتی اقدار تک محدود رہتے ہیں۔

ب۔ دوسرے بچپن کا عہد (کھیل کود کا عہد) اس میں تین سے لے کر سات برس تک کا زمانہ شامل ہے۔ بچہ زیادہ سے زیادہ شعوری طور پر مقاصد متعین کرتا ہے، ان کے لیے ذریعوں کا انتخاب کرتا ہے اور ان کے ذریعے اپنے کچھ مقاصد کھیلوں اور کھیلوں سے وابستہ اعمال کے ذریعے حاصل کرنے کی کوشش کرتا ہے۔ یہ رجحانات بہت تھوڑی دیر تک قائم رہتے ہیں۔ عموماً کاموں میں تفریق کا پتا نہیں ہوتا۔ اس عرصے میں جبلّی اقدار کے ساتھ سماجی اقدار کا تجربہ کیا جاتا ہے۔

(ج) لڑکیوں اور لڑکوں کا اصلی لڑکپن کا عہد (ذاتی مفاد پر مبنی کام کا عہد)

یہ عموماً آٹھویں سال سے شروع ہوتا ہے اور زندگی کے بارھویں، تیرھویں یا چودھویں سال تک آب و ہوا، نسل اور انفرادیت کے اعتبار سے جاری رہتا ہے۔ کھیل کود کے ذریعے مشغولیت جو ہر قسم کے نتائج سے پوری ہو جاتی ہے آہستہ آہستہ کم ہونا شروع ہو جاتی ہے۔ اس عہد میں کام میں صرف خارجی دلچسپی ہوتی ہے۔ یعنی وہ موضوعی مقاصد کے باعث پیدا ہوتی ہے۔ لیکن نفسی چیزوں کے ساتھ آہستہ آہستہ سماجی اقدار کے باعث شوق پیدا ہونا شروع ہوتا ہے۔ یہ عہد دوسرے اہم نقطے پر جا کر ختم ہو جاتا ہے یعنی جب سے لڑکا چیزوں کی آزادانہ قدر کرنا شروع کرتا ہے۔

(د) لڑکوں اور لڑکیوں کے شباب کا زمانہ (چیزوں کی خاطر کام کا عہد)

یہ عموماً ۱۵ سے لے کر بائیس یا چوبیس برس تک جاری رہتا ہے۔ ہم اس عہد کو عموماً دو ادوار میں تقسیم کر سکتے ہیں (بلوغ کا زمانہ جو جرمن نسل کے لڑکوں میں پندرہ سے لے کر سترہ تک رہتا ہے) یعنی داخلی نمو کا زمانہ اور عنفوانِ شباب کا زمانہ جو اٹھارہ سے چوبیس برس کی عمر تک قائم رہتا ہے (پختگی کا زمانہ اور ہر قسم کی نفسی اقدار کا تجربہ کرنے کی صلاحیت کا زمانہ)

ان چاروں ادوار کے بعد جو تمام انسانوں میں لازماً یکساں نہیں ہوتے ایک آخری دور بھی آتا ہے جس کے وقت کا کوئی خاص تعین نہیں کیا جا سکتا اور جو ہر قسم کے منتشر تعلیمی افعال سے ماورائی ہوتا ہے۔ میں اس عہد کو نفسی وضاحت کا عہد کہوں گا۔ یہ عہد انسانی زندگی کے تیسرے اہم نقطے سے شروع ہوتا ہے یعنی جب وہ تصور قدر کی طرف رجوع ہوتا ہے انفرادی نظامِ قدر میں اشیا کے ذریعے اقدار کو عملی جامہ پہنانے کے لیے آزادی پیدا ہو جاتی ہے۔ انسان کی ذاتی نفسی ساخت خاص مظاہرِ اقدار کے ساتھ وابستہ رہتی ہے، لیکن نفس میں قدر کا عینی تصور اس قدر چھا جاتا ہے کہ وہ قدر کے دوسرے مظاہرات کے لیے بھی جگہ پیدا کر لیتا ہے۔ ایسے نفس میں اشیا کی باہمی کشمکش ختم ہو جاتی ہے اور اس کی جگہ رواداری کا جذبہ پیدا ہو جاتا ہے۔ انسان کے تمام کاموں کو بامقصد تسلیم کیا جاتا ہے۔ اخلاقی شخصیت کی قدر تمام دوسرے اقدار کو خود میں جذب کر لیتی ہے۔ اور ہر ایک نفسی ساخت جو اخلاقی شخصیت کی قدر کے لیے اس قسم کی معروضی جدوجہد سے لبریز ہوتی ہے، اپنے آپ کو ان عناصر سے وابستہ

کردیتی ہے جو معروضی حیثیت رکھتے ہیں۔ چاہے وہ اشیا کسی قسم کی ہوں۔

یہ چاروں بیان کردہ ادوار بھی ان تعلیمی اعمال کی طرف ایک عام اشارہ کرتے ہیں جن کا ہمیں ان ادوار میں مطالعہ کرنا چاہیے میں ان ادوار کو شیر خوارگی، کھیل کود کا عہد، ذاتی محبت کا عہد اور چیزوں کی خاطر کام کا عہد قرار دیتا ہوں۔ ہم ان چاروں ادوار کو اچھی طرح سمجھنے کی کوشش کریں گے۔

۱۶۔ اوّل الذکر دو منزلیں

(الف) **شیر خوارگی کا عہد** اپنی ذات کے شعور کا اس وقت تک پتا نہیں ہوتا۔ اعمال صرف جبلّی طور پر وجود میں آتے ہیں۔ ذاتی قوتِ ارادی بھی نہیں ہوتی صرف جبلّت ہی بچّے کو اُکساتی رہتی ہے۔ ہر جگہ بچہ خارجی تاثرات کا اسیر ہوتا ہے۔ ان خارجی تاثرات سے اثر پذیری کو ہمیں رجحان نہ کہنا چاہیے۔ تجربات قدر بیشک موجود ہوتے ہیں کیونکہ ہر جبلّت کی تسکین مثلاً بھوک، پیاس، گرمی اور روشنی کی ضرورت، ہمدردی اور نفرت، کھیل اور حرکت کی جبلّت، اشیا میں ایک قدر پیدا کردیتی ہے جو ان کے پورا ہونے سے پوری ہو جاتی ہے یا ایک غیر قدر جو انسان کو تسکین نہیں دیتی اسی بنا پر اس عہد کے خاتمے پر بہت سی چیزوں کی اہمیت اور کارکردگی کی قدر کا اندازہ صرف بچّے کی نفسی کیفیت کے نقطۂ نظر سے کیا جا سکتا ہے۔

ہم عام طور پر یہ کہہ سکتے ہیں کہ یہ وہ عہد ہے جس میں غیر فکری جبلی زندگی رجس طرح حیوانات کی زندگی میں ہوتا ہے) اور تاثرات، سے

اثر پذیری (جسے ہمیں رجحان نہ کہنا چاہیے) کا تسلط ہوتا ہے۔

(ب) کھیل کود کا عہد اس عہد میں جبلتیں، اور جذبات، تاثرات، اور مشاہدے کے میلانات سے سینکڑوں طریقے پر مخلوط ہو جاتے ہیں۔ اس قسم کی خواہشات پیدا ہوتی ہیں جو حیوانی اور جبلی قدر پر مبنی ہوتی ہیں۔ نفسی زندگی پر ان کا زیادہ سے زیادہ قبضہ ہونا شروع ہوتا ہے، اور وہ ہمیشہ ان سے وابستہ تصوّرات کے باعث بیدار ہوتی ہیں۔ قوتِ ارادی کا اظہار شروع میں خواہشات پر مبنی اعمال اور بعد میں خود اپنے منتخب شدہ اعمال کے ذریعے ہوتا ہے۔ توجہ اس وقت حد درجہ تغیّر پذیر ہوتی ہے لیکن وہ صرف خارجی تاثرات ہی کا اثر نہیں قبول کرتی بلکہ داخلی تصوّرات کی حرکات بھی اُسے اسی قدر متاثر کرتی ہیں۔ تصورات کی ان حرکات کا اظہار غیر محدود طریقے پر خیالی کھیلوں میں ہوتا ہے، لیکن ان میں کوئی وحدت نہیں پائی جاتی یعنی شروع میں ان کا محرک ایک اعلیٰ تصوّر (مقصد، ارادہ، تصور) نہیں ہوتا۔ تجرباتِ قدر افعال کی ان مختلف صورتوں کے ساتھ وابستہ ہوتے ہیں جو جبلی زندگی سے پیدا ہوتے ہیں۔ قدر عمل سے کلیتاً وابستہ ہوتی ہے لیکن رفتہ رفتہ وہ لامحدود اشیا بھی قدر حاصل کر لیتی ہیں جو عمل کے اس دائرے میں شامل ہوتی ہیں۔

جلد ہی مقصد کا شعور بھی بیدار ہو جاتا ہے۔ عمل کارکردگی کی صلاحیت پیدا کرتا ہے۔ اس لیے وہ اب صرف اپنی خاطر ہی نہیں بلکہ کارکردگی کی خاطر قابلِ قدر ہو جاتا ہے۔ بچے کو اب یہ علم ہو جاتا ہے کہ وہ اپنے اعمال کا محرک ہے، اور مقاصد کے لیے کارکردگی کی صلاحیت کے باعث ((

اب اقدار کا احساس کرتا ہے۔ عمل اب اپنی بالذات حیثیت نہیں رکھتا بلکہ وہ اب مقصد کے لیے ایک ذریعہ ہو جاتا ہے۔ تصورات کا رُخ اب حاملِ قدر مقاصد متعین کرتے ہیں۔ مقاصد کے لیے عمل کی قدر اب قوانین اور مشغولوں کا بھی تعین کرتی ہے۔ نشو و نما کے عمل کے لیے اس امر میں ایک بنیادی تعلیمی اہمیت مضمر ہے، کیونکہ اب بچوں کے خاص کھیلوں میں تبدیلی پیدا ہو جاتی ہے اور وہ قوانین کے تحت میں آجاتے ہیں۔ وہ ایک مشغولیت اور ایک کام ہو جاتے ہیں۔ ہمیں اس عہد میں مندرجۂ ذیل چیزوں کا مشاہدہ کرنا چاہیے۔ کھیل کی نشانیاں، کسی چیز کو پیش کرنے کے خیال سے نقوش اتارنا، ریت میں بغیر کسی مقصد کے چیزیں بنانا، واہمہ کے مطابق اشیا بنانا، مقصد کو پیشِ نظر رکھ کر چیزیں بنانا، بڑی احتیاط کے ساتھ ایک مقصد کے مطابق چیزیں بنانا، بغیر کسی مقصد کے کودنا، اُچھلنا، ناچنا وغیرہ۔ بچہ اب صرف اس کا خیال نہیں کرتا کہ وہ کیا کرتا ہے بلکہ اس کا بھی کہ وہ کس طرح کرتا ہے۔ اب بچّہ اپنے مقرر کردہ مقصد کے لیے مہارت کو بھی ایک اہم ذریعہ خیال کرتا ہے۔ ابھی تک بہت قریبی اور قابلِ حصول مقاصد متعین کیے جاتے ہیں۔ لیکن تدریجاً نفسی اور جسمانی مہارت کی ترقی کے ساتھ بعید تر مقاصد متعین کیے جاتے ہیں جو مختلف طریقوں سے قابلِ حصول ہوتے ہیں۔ اب حصول کے ذریعوں (اشیا کو مکمل کرنے کے طریقوں) کی بھی قدر کی جاتی ہے۔

۷۔ تیسرا دور:۔ محبّتِ ذات پر مبنی کام کا عہد

اس عہد میں مقاصد پر مبنی صلاحیتیں پیدا ہو جاتی ہیں جو ایک عرصے

تک قائم رہتی ہیں۔ دوسرے دَور میں تجربہ کردہ اقدار جو کلیتاً حیوانی اور جبلی ہوتی ہیں عملی قسم کے بہت سے مختلف مقاصد متعین کرتی ہیں مثلاً اشیا فراہم کرنا، مکان، راستہ اور مدرسے میں مدد کے لیے مختلف اسباب مہیا کرنا۔ واقعات کو تمثیل کے ذریعے پیش کرنا، پڑھی ہوئی چیزوں کو نقل کے ذریعے بنانا وغیرہ۔ اِن تمام چیزوں کے اظہار کے ذریعوں کا بہت غور سے مطالعہ کیا جاتا ہے، اور ان کا خوشی سے اس وقت تک استعمال کیا جاتا ہے جس وقت تک کہ وہ خود اپنے متعین کردہ، یا دوسروں سے حاصل کردہ یا خود کے تصدیق کردہ مقاصد کے حصول میں ممد ہوتے ہیں۔ اس قسم کے مقاصد کے لیے مشق کی بھی صلاحیت پیدا ہو جاتی ہے۔ اب مہارت، فنی صلاحیت، استقلال، ضبط نفس، بلکہ محنت، صبر اور اطاعت میں بھی قدر کے عناصر پائے جاتے ہیں بلکہ وہ خود ذاتی منتخب کردہ مقاصد بھی ہو سکتے ہیں اس طرح قوتِ ارادی، اخلاقی نشو و نما کی مدد کرتی ہے یعنی وہ اخلاقی ذریعوں میں شوق پیدا کر دیتی ہے اور وہ بھی دونوں پہلوؤں میں (الف) شعوری اثباتِ ذات میں اور (ب) شعوری نفیٔ ذات میں۔ جب لڑکا جان بوجھ کر اپنے کام کا مقصد متعین کرتا ہے تو اس کے یہ معنی ہیں کہ وہ اپنے آپ کو اپنے مقاصد کے ساتھ منسوب کرنا چاہتا ہے اور ان کو دوسروں کے مقاصد سے جدا کرنا چاہتا ہے۔ اس طرح ا۔

ڈیوی کہتا ہے کہ دوسرے سے تضاد کا شعور انسانی نفس میں پیدا ہو جاتا ہے۔ بلا شک اس وقت اور بھی زیادہ جب ذاتی قوتِ ارادی اور اثباتِ ذات میں کسی قسم کی خامی ہو۔ لیکن نفیٔ ذات اسی وقت شروع ہو جاتی ہے جب کہ سماجی اقدار کا دوستی یا خاندان میں عملاً تجربہ کیا جائے

اس تجربۂ قدر کے باعث خاندانی محبّت اور دوستی کے مقاصد متعین کیے جاتے ہیں جن کو عملی جامہ پہنانے کے لیے بچّہ خود کو ایک ذریعہ سمجھتا ہے۔

جس حد تک سماجی اقدار کا صحیح تجربہ کیا جا سکتا ہے اس حد تک تجربہ شدہ قدر کے لیے انسان اپنی ذات پر قبضہ حاصل کرتا ہے۔ لیکن تمام نفسی اور جسمانی اعمال کی نشوونما میں فطری لچک بہت زیادہ ہوتی ہے اور خارجی دنیا کے تاثرات کے لیے اثر پذیری کا مادہ بھی بہت زیادہ ہوتا ہے۔ اسی لیے مختلف قسم کی چیزوں میں مشغولیت کی ضرورت ہوتی ہے یعنی مقاصد میں اظہارِ قدر کی اکثر ضرورت پیش آتی ہے۔ ہنوز جن مقاصد کی تکمیل کے لیے مدت مدید کی ضرورت ہے وہ ممکن نہیں ہوتے، اور اشیا کی قدر پر اس وقت غور و فکر بھی نہیں کیا جا سکتا۔ اشیا، اسباب، افعال اور صفات کو ماحول کے معیار پر جانچا جاتا ہے۔ اعمال اس وقت تک ذاتی اصولوں کی بنا پر متعین نہیں ہوتے، جس وقت تک کہ اخلاقی قوتِ ارادی تمام محاذ پر خواہشات کے ساتھ جنگ شروع نہ کرے۔

اس کے برخلاف فکری نفسی ساخت زیادہ سے زیادہ مقصد اور ذریعے کے تعلقات، متعینہ مقاصد کی ذاتی قدر، اور اپنی ذاتی کارکردگی کی صلاحیت کی جانچ کرتی ہے۔ آخرالذکر صورت تعلیمی اعمال کے خاص حالات میں پیش آتی ہے جن کا علم ہمیں بعد میں ہوگا۔ خصوصاً مقاصد کے حصول کے دوران میں ذاتی امتحان کے امکانات پیدا ہوتے ہیں، بلکہ ذاتی جانچ پر ہم مجبور ہوتے ہیں۔ اس دور کے آخر میں افراد میں لازماً نفسی نظری رجحانات پیدا ہو جاتے ہیں چاہے وہ تجربے کے لیے ہی کیوں نہ ہوں۔ طالب علم میں یہ سمجھ پیدا ہو جاتی ہے کہ وہ مقاصد میں سے

ان کے حصول کے لیے نظری قوانین بناتا ہے۔ پھر بھی یہ رجحان کُل کی بجائے منفرد چیزوں میں رہتا ہے اور ان منفرد اشیا کے باعث وجود میں آتا ہے۔ اس چیز کا وہاں بھی اظہار ہوتا ہے جہاں قبل از وقت تعمیری صلاحیتیں، افعال کے باہمی تعلقات کے لیے بیدار ہو جاتی ہیں۔ مگر عام طور پر اس عہد میں رجحان عملی جسمانی جدوجہد اور اس کے لیے مفید ذریعوں میں ہوتا ہے۔ طالب علم کے لیے وہ تمام مقاصد قابلِ قبول ہوتے ہیں جن کے حصول میں نہ صرف وہ معلومات بلکہ جسمانی مہارتیں بھی حاصل کرتا ہے اور خارجی حواس کے کاموں کے ذریعے وہ اپنے آپ کو پہچان سکتا ہے۔ مجھے اس چیز کا بہت صاف صاف پتا وہاں چلتا ہے جہاں ابتدائی قومی مدرسوں کے اوپر کی جماعتوں میں یا ہائی اسکول سے نیچے کی جماعتوں میں جسمانی نفسی کام داخل کر دیا گیا ہے۔ لیکن اپنی ذات کے لیے مقصد متعین کرنے میں ہمیشہ دوسرے افراد یا ماحول کا قوی شعور موجود ہوتا ہے۔

۱۸۔ چوتھا دور: کام میں دلچسپی یا پختگی کا عہد

بلوغ سے اسی حد تک زیادہ سے زیادہ کام میں دلچسپی بڑھنا شروع ہوتی ہے جس حد تک کہ تیسرا دَور ایک موزوں قدر کے ماحول میں گزر رہا ہو۔ نوجوان کو قدر اور غیر قدر کے حامل ہونے کا احساس شروع ہوتا ہے اپنے علیحدہ وجود و قدر کا شعور پیدا ہوتا ہے اور ایک قوی احساس قدرا ماحول، چیزوں، اسباب اور افراد کی تنقید کی طرف توجہ کرتا ہے۔ ساتھ ہی ہمہ گیر مقاصد اور خصوصاً جماعت کا کلّی احساس شروع ہوتا ہے، جس پر

متذکرہ ضرورتِ قدر کا کچھ کم اثر نہیں پڑتا ہے۔ ہم دیکھتے ہیں کہ خاندانی اور ہم پیشہ جماعت کا شعور تیز ہو جاتا ہے، اور مختلف مقاصد کو سماجی بنانے کی ضرورت بڑھ جاتی ہے۔ نفسی چیزوں کے ذریعے اب ہم نفسی اقدار کا تجربہ کرنا شروع کرتے ہیں۔ اشیا میں دلچسپی زیادہ پیدا ہو جاتی ہے اور اشیا بحیثیت ذریعوں کے خود نئے تجربات پیدا کرتی ہیں۔ لیکن یہ صرف ایک ایسے موزوں ماحول میں ممکن ہوتا ہے جہاں اشیا انسان کو بھاتی ہیں۔ یہ سب ایک واحد مقصد کے تحت میں نہیں ہوتا بلکہ مختلف مقاصد متوازی موجود ہوتے ہیں۔ جہاں نوجوان کی تربیت ایک ادنیٰ درجے کے قدر کے ماحول میں ہوتی ہے وہاں اسے صرف حسّی اور عام طور پر مادی مقاصد ہی کا شوق ہوتا ہے۔

لیکن اس عہد کے پہلے دوَر میں اکثر نوجوانوں کی توجہ صرف عملی کاموں کی طرف ہوتی ہے اور ہر جگہ وہ قدر اور اثباتِ ذات سے وابستہ ہوتی ہے۔ ذاتی جذبے کا اس پر تسلط پایا جاتا ہے۔ معروضی احساس میں بڑی خامی ہوتی ہے۔ ذاتی اظہار کی اس خصوصیت کے ساتھ ذریعوں میں بھی شوق پیدا ہو جاتا ہے جو شخصی اقدار کے لیے مفید ہوتے ہیں۔ بہت سی اشیا کو ان کی قدر کے اعتبار سے یا تو قبول کر لیا جاتا ہے یا رد کر دیا جاتا ہے۔ مروجہ اقدار کی اکثر مخالفت کی جاتی ہے کیونکہ ذاتی خیالات عموماً سماج کے مطالبات کے متوازی چلتے ہیں۔ جہاں نشو و نما ایک صحیح تعلیمی ماحول میں ہوتی ہے وہاں ہمہ گیر نفسی اشیا (شخصیتیں اور اعیان) ہیں مثلاً مادرِ وطن، طبقہ، قوم، خدا، دوستی، اخوت، شہرت، عزّت، آزادی، اخلاق اور فرض کی زیادہ اہمیت پیدا ہو جاتی ہے۔ اس کے برخلاف جہاں نفسی زندگی ماحول سے بہت

زیادہ وابستہ ہوتی ہے وہاں اس دور میں دوسری چیزوں سے زائد جسمی قدریں مثلاً لذت، ملکیت، طاقت اور قوت کا دور دورہ ہوتا ہے اور نفسی چیزوں کی اپنی خاص قدر پوشیدہ رہتی ہے۔ اس وجہ سے نہیں کہ وہاں تک رسائی کی صلاحیت اور موقعہ موجود نہیں رہتا۔ پہلے فریق کے بہترین لوگوں کے لیے بڑائی، کارکردگی کی صلاحیت، نفیٔ ذات، ایثار کے لیے آمادگی، ہیں ہوتی ہے اور دوسرے طبقے کے اکثر لوگوں میں لذت، ملکیت جسمانی طاقت اور دوسروں پر قبضے میں ہوتی ہے۔ جہاں طلبا کی تعلیم مناسب تعلیمی اعمال کے ذریعے کی گئی ہے وہاں اس دور کے دوسرے حصے میں خاص خاص نفسی رجحانات کی نشوونما اس حد تک ہو جاتی ہے جس حد تک کہ افراد میں اس کی صلاحیت کے امکانات موجود ہوتے ہیں۔ افراد کے نظام اقدار و مقاصد کے خاص اختلافات کا ظہور ہو جاتا ہے۔ خارجی تعلیم کی زبردست طاقت اب تقریباً ختم ہو جاتی ہے۔ ذاتی متعین شدہ مقاصد میں اب تعلیمی راہوں کو تلاش کیا جاتا ہے۔ تعلیمی اعمال کو خود متعین کیا جاتا ہے۔ خود اختیاری کا پھر تسلط قائم ہو جاتا ہے لیکن یہ جذبہ دلی پختگی کی عہد کے پہلے حصے میں کچھ دیر بیدار ہو کے پھر سو جاتا ہے۔ اگر خاص صلاحیتوں کے باعث اصلی پیشہ خود بخود آنکھوں کے سامنے موجود نہیں ہو جاتا تو بہترین طلبا اپنی اصلی داخلی صلاحیت کا پتا چلانے کی کوشش کرتے ہیں، جہاں اس صلاحیت کا پتا چل جاتا ہے۔ یا جہاں کام کرنے والے نوجوانوں کا دل اپنے منتخب شدہ پیشے میں تعلیمی اعمال یا موزوں ماحول کے سبب لگ جاتا ہے۔ وہاں پیشے کا نصب العین بھی پیدا ہو جاتا ہے، اور تمام رجحانات ایک خاص مقصد پر مرکوز ہو جاتے ہیں۔ صرف اشیا کی خاطر

کام کرنے کے لیے اب راہ ہموار ہو جاتی ہے۔

اس قسم کی نشو و نما صرف ایک قلیل اقلیت ہی کی ہوتی ہے۔ ایک بڑی اکثریت کے لیے یعنی ان لوگوں کے لیے جنھیں اوائلِ زندگی ہی میں کاموں کو مجبوراً اختیار کرنا پڑا تھا اور جنھیں داخلی طور پر اس سے کوئی مناسبت نہ تھی، اس قسم کی نشو و نما غالباً ناممکن ہوتی ہے۔ تعلیمی اعمال کے مسائل یہاں بہت مشکل ہوتے ہیں اور ان کا حل اکثر صرف انسان کی دوسری داخلی صلاحیت یعنی سماجی صلاحیت کے باعث ہو سکتا ہے جو پہلے طبقے کے نوجوانوں میں شروع ہی سے پائی جاتی ہے۔ جہاں یہ بھی ممکن نہ ہو وہاں کسی قسم کی بھی تعلیم ممکن نہیں ہے۔

ہم نے اس بات کی کوشش کی کہ قدر، مقصد اور رجحان کے نشو و نما کے چاروں مدارج کی خصوصیتوں پر ایک عام نظر ڈالیں۔ اس تصویر میں چاہے بہت سی چیزیں غیر یقینی اور قابلِ سوال ہوں تاہم ہمارے تعلیمی اعمال کے لیے بہت سے مستحکم نقطے بھی موجود ہیں بشرطیکہ ہم اس تصویر کو صرف کوتاہ بین مدرس کی نظر سے نہ دیکھیں۔ اس میں کوئی شک نہیں کہ مختلف افراد میں یہ خصوصیتیں کچھ نہ کچھ ضرور مختلف ہوں گی۔ سب سے پہلے اس بات پر توجہ دینا ضروری ہے کہ مختلف دور جن میں نفسِ انسانی اپنی کثرت کا مختلف نفسی چیزوں کے ذریعے اظہار کرتا ہے یکساں نشو و نما نہیں کرتے ہیں۔ ایک پہلو نفسی اعمال کی تبدیلی کے وقت جلد جلد بڑھتا ہے اور دوسرا پیچھے رہ جاتا ہے۔ اور نہ صرف یہ کہ انسان کا ماحول ہزاروں قسم کا ہو سکتا ہے بلکہ مختلف قدروں کے رجحانات کے اعتبار سے طالب علم کی تعلیمی صلاحیت بھی بہت ہی مختلف قسم کی ہو سکتی ہے۔ اس لیے رجحانات

کی نشو و نما پر بحث کرتے وقت موزوں ہوگا اگر ہم مختصر طالب علم کی تعلیمی صلاحیت کے مسئلے پر دوبارہ غور کر لیں۔

۱۹۔ تعلیمی صلاحیت کا مسئلہ

ہربارٹ اپنی تعلیم پر تقاریر میں جو اس نے ۱۸۳۵ء میں دی تھیں اس طرح شروع کرتا ہے کہ تعلیم کا بنیادی تصور طالب علم کی تعلیمی صلاحیت ہے۔ تعلیمی صلاحیت کی اصطلاح البتہ اس کے بہت شروع ہی کی تقاریر میں پائی جاتی ہے جو اس نے ۱۸۰۲ء اور ۱۸۰۳ء میں کی تھیں۔ لیکن دوبارہ یہ اصطلاح ۱۸۰۵ء کی عام تقاریر میں ملتی ہے جہاں وہ خیالات کے حلقے کی تعلیمی صلاحیت کے متعلق بحث کرتا ہے۔ لیکن یہ بات یہاں ہماری سمجھ میں نہیں آئی کہ تعلیمی صلاحیت کی اصطلاح اس کے لیے کیوں ایک بنیادی تصور ہو جاتا ہے۔ البتہ اس چیز کا پتا ۱۸۰۲ء کی ابتدائی تقریروں اور ۱۸۳۵ء کے خلاصۂ تقاریر سے چلتا ہے۔ یہاں وہ تیسرے فقرے میں کہتا ہے "فلسفیانہ نظامات جس میں تقدیر (سپینوزا) یا ماورائی آزادی (کانٹ) کو تسلیم کیا جائے وہ تعلیم کو ایک ناممکن فعل بنا دیتے ہیں" کیونکہ وہ تعلیمی صلاحیت کے تصور کو جہاں غیر متعین سے متعین چیزوں کی طرف تبدیلی ہوتی ہو بغیر تضاد کے قبول نہیں کر سکتے۔ تعلیمی صلاحیت پر ہربارٹ نے کانٹ کے ارادے کی ماورائی آزادی کی مخالفت کے باعث بہت زور دیا ہے کیونکہ یہ آزادی تعلیمی اعمال کو اس قسم کا کوئی موقع نہ دے گی کہ وہ ارادے کو ایک سمت میں مستقل طور پر قائم رکھ سکیں۔ اس آزادی پر انحصار کرنے کے معنی یہ ہیں کہ ہم پانی میں حروف لکھنے کی کوشش کریں۔ تعلیمی صلاحیت کا صحیح

تصوّر، صرف عام طور پر رائج تصور کے ہی خلاف نہیں ہے، بلکہ وہ کانٹ اور فشٹے دونوں کی آزادی کے تصور کے بھی خلاف ہے جس کے متعلق اس نے ''جرمن قوم سے خطاب'' کی دوسری تقریر میں کہا ہے کہ ''جو کوئی یہ کہتا ہے کہ طالب علم کا ارادہ آزاد ہے۔ تو میں اس کا یہ جواب دوں گا کہ آج تک کے نظریۂ تعلیم کی سب سے بڑی یہی غلطی ہے کہ اس نے آزاد ارادے کو تسلیم کیا ہے اور یہی اس کی بے بضاعتی کی واضح ترین دلیل ہے''۔

تعلیمی صلاحیت کی اصطلاح ہربارٹ سے پہلے بھی استعمال کی جا چکی ہے، اس کا مجھے مطلق علم نہیں ہے لیکن اس کا جو مفہوم ہے وہ ہربارٹ کے بہت سے تعلیمی بحث وتمحیص کا موضوع رہا ہے۔ بعض مفکرین نے تعلیم کو ممکن قرار دیا ہے اور بعض نے کہا کہ تعلیم کا کسی طرح امکان ہی نہیں ہے۔

اراسمس نے کہا تھا کہ فطرت نے جب تجھے ایک لڑکا عطا کیا ہے تو اس کی حیثیت ایک کچے مسالے کی ہے۔ اب یہ تیرا کام ہے کہ اس مسالے کو جو تعلیمی صلاحیت رکھتا ہے ایک بہترین صورت میں تبدیل کردے۔ جب تو اس کی پروا نہیں کرتا تو وہ ایک حیوان ہوجاتا ہے لیکن جب تو اس کی فکر کرتا ہے تو گویا تو اسے خدا بناتا ہے۔

روسو اور اٹھارویں صدی کے اکثر فلاسفہ انسانی فطرت کی نیکی کا عقیدہ رکھتے تھے۔ ان کے نزدیک ہمیں صرف خارجی ماحول سے بچوں کو بچانا چاہیے جس سے انسان میں تمام خرابیاں اور غلطیاں پیدا ہوتی ہیں اس طرح فطرت انسانی کی نیکی خود بخود چمک اٹھے گی۔ ہر چیز اچھی ہے کیونکہ ہر چیز خالق عالم کے ہاتھوں سے پیدا کی ہوئی ہے۔

اس کے برخلاف شوپن ہاور ہر قسم کی اخلاقی تربیت سے انکار کرتا ہے اور اپنی تائید میں گوئٹے کی مشہور نظم پیش کرتا ہے۔

لیکن اسی گوئٹے نے تعلیمی فسانہ ولہلم مائسٹر بھی لکھا ہے جس میں اس نے ایک مستقل باب تعلیم پر صرف کیا ہے جہاں وہ اپنے تعلیمی اعمال کے تصوّر کو وضاحت سے بیان کرتا ہے۔

ہم مختلف تصورات کی یہاں زیادہ مثالیں دینا نہیں چاہتے۔ بالکل متضاد نظریوں کے باعث ہی جن کو ان کے حامل کامل وثوق سے پیش کرتے ہیں۔ صداقت ہیں واقع ہوئی ہے۔ اس وقت ہمارے پیشِ نظر یہ سوال نہیں ہے کہ تعلیم ممکن بھی ہے کہ نہیں بلکہ یہ سوال ہے کہ وہ کس طرح کس حد تک، اور کب ممکن ہے؟

ایل سٹرمپل و۔ اسٹرن۔ ٹرلس نے ان سوالات پر بڑی توجہ کی ہے خصوصاً ٹرلس نے اپنی تصنیف "نوجوانوں کی نفسی تعلیمی صلاحیت پر غور" میں دوسرا مکمل باب اس موضوع پر لکھا ہے۔

ہماری کتاب کے پہلے حصّے کی تحقیقات کے مطابق تصورِ تعلیم کے تین پہلو ہیں۔ ایک بدیہی، ایک نفسیاتی اور ایک مقصدی۔ اسی باعث لازماً ہم تین قسم کی تعلیمی صلاحیت کا ذکر کر سکتے ہیں اور ہمیں ایسا کرنا بھی چاہیے۔

۲۰۔ تعلیمی صلاحیت بدیہی مفہوم میں

ہمارے لیے چونکہ تعلیم کا بدیہی پہلو سب سے اہم ہے، اس لیے ہم تعلیمی صلاحیت کے بدیہی پہلو پر سب سے زیادہ زور دیں گے

تعلیمی صلاحیت اس مفہوم میں وہ امکان ہے جو فطرت کی عطا کردہ منفرد شخصیت میں ہے، معروضی اشیا کے مربوط تعلیمی افعال کے ذریعے، ایک منظم اخلاقی شخصیت پیدا کرے۔ سوال یہ ہے کہ کیا ادنیٰ وجود کی "مقصدی وحدت" ہر مثال میں اعلیٰ وجود کی "مقصدی وحدت" میں تبدیل ہو سکتی ہے؟ اس سے ایک دوسرا سوال فوراً وابستہ ہو جاتا ہے۔ اگر یہ ممکن نہیں ہے تو کیا ہم اس وقت تک ایک دھوکے میں مبتلا نہیں رہے ہیں، جب ہم اپنی کوشش کی کامیابی کے وقت خیال کرتے ہیں کہ یہ ہمارے تعلیمی اعمال کا نتیجہ ہے؟ ہم دونوں سوالات کا نفی میں جواب دے سکتے ہیں گو کہ ہم جانتے ہیں کہ تعلیم کا بدیہی مقصد یعنی ایک مکمل داخلی نظام یا آزاد اخلاقی شخصیت کا مکمل حصول کسی وقت بھی ممکن نہیں ہے بلکہ صرف اس کے لیے ایک مسلسل جد و جہد ممکن ہے۔ نظری اعتبار سے ہی یہاں یہ بات ثابت ہو جاتی ہے کہ ہر انسان کی ایک مکمل قدر کے نظام کی طرف راہ نمائی کرنا جہاں نفسی اقدار کا تسلط ہو، ناممکن ہے۔ عام طور پر سیرۃ (سیرۃ سے ہمارا یہاں وہ مفہوم نہیں ہے جو شوپن ہاور کا ہے۔ سیرۃ سے اس کا مفہوم وہی ہے جو اشپرانگر کا زندگی کی اقسام سے ہے) کی تربیت اور خصوصاً اخلاقی سیرۃ کی تربیت جو معروضی اخلاقی اصولوں کے باعث متعین ہوتی ہے، پہلے ہی سے چند مفروضات کو تسلیم کر لیتی ہے جن کو ہم قوتِ ارادی، وضاحت فیصلہ لطافتِ احساس اور حُسنِ انتخاب کہہ چکا ہوں، اور جو سب انسانوں میں یقیناً پائی نہیں جاتی۔ اس کے علاوہ نفسی زندگی کے خاص رجحانات بھی درمیان میں حائل ہوتے ہیں، اور وہ جس قدر بھی قوی ہوتے

ہیں اسی قدر ان کا باہم مخلوط ہونا ناممکن ہو جاتا ہے تاکہ وہ کسی قوی نظری یا جمالی یا مذہبی رجحان کے قبضے میں نہ آجائیں۔ میرا خیال اس وقت ان متضاد رجحانات کی طرف جا رہا ہے جسے ایڈورڈ اسپرانگر قانونِ کفایت اور قانونِ محنت بنا چکے ہیں۔ اگر ہم دونوں جذبات یعنی محبتِ ذات اور محبتِ سماج کو ایک ہی نفس میں مساوی طور پر قوی تسلیم کرلیں تو ان دونوں میں ایک وحدت پیدا کرنا ناممکن ہو جائے گا۔ غالباً ہم اس قسم کے ایک نفس کی صرف نظری تشکیل کرسکتے ہیں لیکن عملاً یہ ناممکن ہے لیکن ہر ایک کو اس کا علم ہے کہ دنیا میں منتشر اور متضاد زندگیاں بھی ہوتی ہیں۔ کس حد تک داخلی مجبوریاں یعنی تعلیمی صلاحیت کی کمی اس کا موجب ہے اس کا فیصلہ صرف انفرادی حالتوں کے مطالعے ہی سے کیا جا سکتا ہے۔ یہ وہ انسان ہیں جن کو ایباٹ "متزلزل انسان" کہتا ہے جن کی زندگی کی تکمیل باوجود تعلیمی افعال کی انتہائی کوششوں کے بھی پوری نہیں ہو سکتی، ان کے برخلاف ایباٹ ان لوگوں کو پیش کرتا ہے، جو بہت زیادہ اثر پذیر ہیں۔ یعنی وہ بچے جن میں بدیہی اعتبار سے اس قدر تعلیمی صلاحیت موجود ہے کہ جب بھی کوئی ان کے سامنے قابلِ حصول لیکن سطحی نظامِ جذبات پیش کرتا ہے، تو وہ اسے قبول کر لیتے ہیں اور وہ ان کی عقل پر چھا جاتا ہے۔ ازلی بچوں کی طرح وہ کسی نظامِ قدر اور کسی تصورِ کائنات کو مستقل طور پر قبول نہیں کر سکتے اور وہ اس طرح باوجود تمام تعلیمی صلاحیت کے بھی بالآخر بلا کسی متعینہ حالت کے رہتے ہیں، جس طرح کہ ایباٹ کہتا ہے، بدیہی نقطۂ نظر سے جو اوسطاً تعلیمی صلاحیت رکھتے ہیں، ان کی ایک خصوصیت کا بھی پتا چلتا ہے وہ یہ کہ اصلی چیز یہ نہیں ہے کہ وہ ایک نظامِ قدر

قبول کرتے ہیں بلکہ یہ ہے کہ وہ اپنے مرغوب نظامِ قدر کے لیے جدو جہد کرتے ہیں۔ موم سے ہم بآسانی پتلے بنا سکتے ہیں لیکن سنگِ مرمر سے یہ دشوار ہے۔ سورج کی گرمی میں موم کے پتلے پگھل جاتے ہیں اور معمولی دھکا بھی ان کو توڑ دیتا ہے لیکن سنگِ مرمر کے بت، سورج، ہوا اور موسم کے سینکڑوں برسوں کے اثرات کے باوجود بھی قائم رہتے ہیں۔

ہم یہاں بھی اسی نتیجے پر پہنچنے میں حق بجانب ہیں کہ ایک قسم کی نفسی ساخت، نشو و نما کے لیے ایک قسم کی فطری صلاحیت غالباً اسی مفہوم میں بھی تعلیمی افعال کے لیے بہترین مسالہ ہے۔ لیکن فوراً وہ دوسرا سوال بھی پیدا ہو جاتا ہے جس کی طرف ہم پہلے اشارہ کر چکے ہیں کہ ہم اس طرح کہیں دھوکے میں تو مبتلا نہیں ہیں؟ کیا صرف فطری صلاحیت کے باعث ہماری کوشش کے بغیر انسان کی نشو و نما اپنے قابلِ حصول نظامِ قدر کی طرف نہیں ہو سکتی؟ اس سوال کا جواب دینے کے لیے ضروری ہے کہ ہم صلاحیتِ ارتقا اور صلاحیتِ تعلیم کے فرق کو واضح کر لیں۔ اس فرق کی طرف ٹملز نے بھی توجہ دلائی ہے۔ نفسی میلانات کا نظام ہمیشہ نشو و نما کی صلاحیت رکھتا ہے خصوصاً یہ ان میلانات کے متعلق صحیح ہے جن کو ہم جذبات اور شوق کہتے ہیں لیکن یہ جبلتوں کے متعلق صحیح نہیں ہے جو پہلے ہی سے تکمیل شدہ موجود ہوتی ہیں۔ لیکن ہم نے ابھی مندرجۂ ذیل دو باتیں نہیں کہیں:۔ (الف) کیا انفرادی صلاحیتوں کی نشو و نما لازماً ایک واحد نفسی شکل یعنی ایک نظامِ قدر پیدا کرتی ہے (ب) کیا نشو و نما پانے والی صلاحیت پر دوران

ارتقا میں اثرانداز ی ممکن ہے؟ عام طور پر دوسرے سوال کا نہ ہم نفی میں جواب دے سکتے ہیں اور نہ اثبات میں۔ بے شک ایسی صلاحیتیں موجود ہیں جو نشوونما پاتی ہیں لیکن ان پر کوئی اثرانداز نہیں ہوسکتا۔ اس سے مقصود دل کی وہ صفات ہے جن کو میں احساس کہہ چکا ہوں۔ یا تصورات کو ذہن میں عرصے تک محفوظ رکھنے کی صلاحیت' یا تصورات کی حرکت پذیری وغیرہ۔ مخصوص صلاحیتوں کے علاوہ جو لازماً اثر قبول نہیں کرتیں۔ اور بھی بہت سی مثالیں ہیں جہاں ہم اس سوال کا اثبات میں جواب دے سکتے ہیں لیکن وہاں بھی ہم یہ مطالبہ نہیں کرسکتے کہ نشوونما پانے والی صلاحیت لازماً اثر قبول کرے۔ مثلاً فنی صلاحیتوں پر خاص قسم کے اثرات مرتب نہیں کیے جا سکتے۔ جس طرح کہا جاتا ہے کہ وہ اپنی خاص راہیں، اپنے خاص مسالے اور اپنے اظہار کے لیے خاص طریقے تلاش کرتی ہیں، لیکن اگر ہم بغور دیکھیں تو پتا چلتا ہے کہ وہ بھی شعوری یا غیر شعوری طور پر ماضی یا حال کے نمونوں پر منحصر ہیں' اور اپنے نشوونما کے زمانے میں انھیں سے زندگی حاصل کرتے ہیں، ان اہلِ فن کی تعلیم اگر ان سے بالکل مشابہ مگر تجربے کار اشخاص کے سپرد کردی جاتی تو اس پر ان کو کسی قسم کے اعتراض کی وجہ باقی نہ رہتی۔

لیکن اس دوسرے سوال کے جواب دینے کے ساتھ ہی ہم نفسیاتی تعلیمی صلاحیت کے شعبے میں جا داخل ہوتے ہیں جس پر ہم آیندہ بحث کریں گے۔ یہاں ہمیں پہلے سوال کا جواب دینا ہے نشوونما پانے والی کثرت کا بالآخر ایک وحدت پر اختتام ہوتا ہے۔ ہمیں یہاں اس مسئلے کو حل کرنا ہے۔ ہم اس چیز کو اس طرح بھی پیش کرسکتے

ہیں؟۔ کیا تعلیمی افعال جو تمام فطری صلاحیتوں میں نفسی نشوونما کے لیے انتہائی کارکردگی پیدا کرتے ہیں، ایک منظم ابدی اقدار پر مبنی نظامِ مقاصد بھی پیدا کر سکتے ہیں؟ اس کا جواب یہ ہے کہ ہر حالت میں نہیں۔ یہ ایک شخص کے مربوط مکمل رجحانات کے بغیر جس کا اظہار اِس وقت تک کے نظامِ مقاصد میں ہوا ہے ممکن نہیں ہے۔ ہمارے خیال کے مطابق ہر ایک ذات میں قوانین کا شعور موجود ہے، نفسی طور پر مکمل ہونے کی اس میں خلش ہے، یعنی اس میں امکانی ضمیر موجود ہے۔ لیکن ادنیٰ زندگی کے میلانات اس کی راہ میں حائل ہوتے ہیں اور وہ نفسی صلاحیتوں کا مکمل اظہار ہونے نہیں دیتے۔ جب ان مکمل رجحانات میں نظری، یا جمالی، یا مذہبی رجحان اس قدر قوی ہو جاتا ہے کہ وہ راہ نمائی کر سکتا ہے، تب تعلیمی اعمال جو اشخاص کے نظامِ مقاصد اور اس طرح ان کے رجحانات پر مبنی ہوتے ہیں بیشک داخلی وحدت کے لیے کوشش کر سکتے ہیں۔ ہم اس سے اس چیز کا پتا چلا سکتے ہیں کہ تعلیمی اعمال کے لیے یہ کس قدر اہم ہے کہ وہ شخصیت کے قوانین کی پابندی کرے، اور افراد کی بہ یہی تعلیمی صلاحیت بھی اپنی سمت اور اپنی حدود میں کس قدر شخصیت کے مکمل رجحان کی پابند ہے۔ شخصیت کی بعد کی زندگی ایک مکمل نظامِ قدر پیدا کرتی ہے یا نہیں، اس کا انحصار اس پر ہے کہ اس کی زندگی تعلیمی اعمال کے ذریعے پیدا شدہ نظامِ مقاصد و رجحانات کی حدود میں آتی ہے یا نہیں؟ اسی مفہوم میں، میں کارلائل کے قدیم گیت "ماضی و حال" کو سمجھتا ہوں جہاں وہ کہتا ہے کہ "کام کے ذریعے ہی انسان، انسان ہے۔ اس لیے اس پر خدا کی رحمت ہو جس کو اپنے کام کا پتا چل گیا ہے۔ اسے دوسری رحمتوں کی کوئی ضرورت نہیں ہے"۔

۲۱۔ تعلیمی صلاحیت نفسیاتی مفہوم میں

جوں ہی کہ ہم انفرادی میلانات کی تعلیمی صلاحیت کا سوال اٹھاتے ہیں کہ وہ تشکیل کی ایسی قوتیں یا اعمال ہیں جن کا نتیجہ شخصیت ہوتا ہے، تو اس کے اکثر جوابات کے ساتھ ہمیں ہر قسم کی شرطیں لگانی پڑتی ہیں۔ سوالات کا یہ تمام پیچیدہ جال جو یہاں پیدا ہو جاتا ہے، اسے ہم صوری تعلیم کا مسئلہ بھی کہہ سکتے ہیں۔ ہم نے پہلے ہی اس مسئلے پر تفصیل سے کتاب کے پہلے حصے میں بحث کی ہے۔ لیکن صرف ان میلانات اور صلاحیتوں کے نقطۂ نظر سے جن کی صوری تعلیم ممکن ہے۔ تعلیمی افعال کا نظریہ صرف انفرادی میلانات کا پتا چلا سکتا ہے اور ان کی تعلیمی صلاحیت کے امکان، راستے اور ذرائع کی تحقیق کر سکتا ہے لیکن ایک عام نظریے کا صرف اسی قدر کام نہیں ہو سکتا۔ ٹمارز نے نوجوانوں سے متعلق اپنی کتاب کے مقدمے میں ان خاص مسائل پر بہت وسیع تحقیقات کی ہے۔ ایک عام نظریے کا یہ کام ہے کہ وہ صلاحیتوں کا احصا ان کی امکانی تعلیمی صلاحیت کے نقطۂ نظر سے کرے۔ اسی نقطۂ نظر سے ولہلم اسٹرن نے اپنی متذکرۂ بالا کتاب "انسانی شخصیت" کے دوسرے باب میں "میلانات" اور پانچویں باب میں "تعلیمی صلاحیت" سے بحث کی ہے اور بہت حد تک ہم بھی انھیں خیالات کو پیش کریں گے۔ لیکن قبل اس کے کہ ہم ان چیزوں کو بیان کریں ہم چند دیگر اشارات بھی کر دینا چاہتے ہیں تاکہ اسٹرن کی تحقیقات کے نتائج کے بیان کرنے میں پھر حرج واقع نہ ہو۔

تعلیم کے نفسیاتی پہلو پر ہم نے جو پہلی کتاب میں تحقیقات کی،

اگر ہم اس پر غور کریں تو ہمیں معلوم ہوگا کہ صوری تعلیم کا خاص کام کے ساتھ جو تعلق ہے وہ دراصل کام کی مشق ہے اس کی سب سے بہتر مثال منطقی نظم یعنی منطقی غور و فکر کی تربیت ہے۔ اسی قسم کی مثالیں ہمیں ارادے کی بنیادی صفات کی تربیت میں بھی ملتی ہیں، ہم شاید یہ بھی کہہ سکتے ہیں کہ تمام صوری تعلیم کا مقصد ایسی عادات پیدا کرنا ہے، جو اپنے اعمال کے ذریعے نسبتاً سادہ کاموں پر استوار ہوں۔ جس وقت تک تعلیم خلاف اعمال عادات کی شکل اختیار کریں، جن کا باقاعدہ تعلیمی اعمال کی غیر موجودگی میں بہت زیادہ امکان ہے، اس وقت تک تعلیمی صلاحیت کا امکان ہر وقت موجود ہے۔ لیکن ہمیں اس نتیجے پر نہ پہنچ جانا چاہیے کہ جس حد تک اعمال میں باہمی رابطے کم ہوں گے، اسی حد تک تعلیمی صلاحیت زیادہ موجود ہوگی۔ ہم کس حد تک منفرد میلانات کو تعلیم کے قابل سمجھ سکتے ہیں یہ ایک دوسرا سوال ہے۔ ہم نے اپنی گزشتہ تحقیقات میں ہمیشہ منفرد میلانات میں تعلیمی صلاحیت تلاش کرنے کی کوشش کی ہے۔ ہر چیز کا دراصل اس پر انحصار ہے کہ شخصیت کے کون سے حلقے میں ہم 'میلان' کا یقین کرتے ہیں۔ میں خیال کرتا ہوں کہ انسان اس حلقے کو اس قدر محدود کر سکتا ہے کہ کوئی بھی میلان بذاتِ خود تعلیم کے قابل نہ رہے جس قدر کہ تمام میلانات اپنے اعمال کے ذریعے تعلیمی صلاحیت رکھتے ہیں۔

جب صوری تعلیم کا سب سے بڑا کام یہ ہے کہ وہ مربوط اعمال کے ذریعے عادات پیدا کرے، تو اس تعلیم کے لیے سب سے بہترین وقت وہ ہے جب جبلتوں، جذبات، خواہشات اور ذہنی اعمال نے

خاص قسم کے اعمال کے ذریعے قوی عادات کی شکل نہ اختیار کرلی ہو جو یہ چاہتا ہو کہ اس کی منطقی فکر کی تربیت ہو، اور یہ کون نہیں چاہتا اس کے لیے ضروری ہو کہ وہ جلد از جلد ان اعمال کو شروع کردے جن سے منطقی فکر کی تربیت ہوتی ہو ورنہ منطقی نفسی رجحان کی بجائے غیر منطقی طریقۂ فکر کا تسلط ہو جاتا ہو، جسے دور کرنا کچھ آسان کام نہیں ہو۔ بعض مرتبہ اس طرح تمام صوری تعلیم کا جلد یا بدیر خاتمہ ہو جاتا ہو غالباً یہ ۲۵ یا ۳۰ سال کی عمر میں ہو جاتا ہو۔ کیونکہ تعلیمی صلاحیت یا نظامِ قدر اسی وقت پیدا کیا جا سکتا ہو جب صوری تعلیم اس کے مقررہ وقت پر دی جائے۔ اسی بنا پر افراد اور قوموں کی تعلیمی صلاحیت میں نشو و نما کی رفتار کا اس قدر زیادہ اثر ہو۔ ہم یہ اصول بنا سکتے ہیں کہ یکساں حالات میں صوری تعلیمی صلاحیت اسی قدر کم ہوتی ہو جس قدر کہ نشو و نما جلد ہوتی ہو اور پختگی آتی ہو، کیونکہ نفسی نشو و نما جس قدر جلد ہوتی جاتی ہو اسی قدر اس کا امکان کم ہو کہ مطلوبہ منتقل اعمال اور ان کے روابط کی ارادی طور پر مشق کرائی جائے۔ ارتقا کی تیز رفتاری کے باعث مطلوبہ چیزوں کی مشق کے لیے وقت خود بخود کم ہو جاتا ہو، لیکن ابھی تک جلد پختہ ہو جانے والی قوموں کی تعلیمی صلاحیت کے مطالعے میں اس بات کا پتہ نہیں چلا ہو۔ بلکہ شمالی قوموں کے جنوبی ممالک میں جو مدارس ہیں اور جہاں دونوں قومیں یکساں تعلیم حاصل کرتی ہیں، وہاں جلد پختہ ہو جانے والی قوموں ہی کی ذہنی برتری ثابت ہوتی ہو۔

جب میں اپنا یہ آخری اصول متعین کرنا چاہتا ہوں کہ ایک نفسی قوت میں اسی قدر زیادہ صلاحیت موجود ہوتی ہو جس قدر کہ وہ غیر

متعین ہوتا ہے اور اس کی سمت میں تبدیلی پیدا کی جا سکتی ہے، تو میں یہاں ولیم اسٹرن سے متفق ہوں لیکن اوڈو ٹملرز سے نہیں کیونکہ وہ کہتا ہے کہ تعلیمی صلاحیت کے مختلف مدارج کے لیے ایک اور اہم شرط ہے اور وہ یہ کہ تمام صلاحیتوں کو ایک ہی درجے تک مکمل کرنے کی ضرورت نہیں ہے تعلیمی صلاحیت اور اس کے موضوع کے تعلق کو ہم مندرجۂ ذیل اصول کے ذریعے ظاہر کر سکتے ہیں۔

"ایک قوت میں اسی قدر تعلیمی صلاحیت زیادہ پائی جاتی ہے جس قدر اس میں تکمیل کی داخلی ضرورت زیادہ ہو" وہ کہتا ہے کہ ہم اس سے انکار نہیں کر سکتے کہ ایک بچے میں احساس، یادداشت، تقابل، مختصر یہ کہ تصور اور ان تصورات کی مدد سے کام کرنے کی قوت بہت ہی غیر متعین ہوتی ہے اور اس کو غیر معمولی طور پر تربیت کی ضرورت ہوتی ہے۔ بچے کو اپنے فطری تصور اور خیال کی قوتوں کی نشوونما کے لیے ان چیزوں کی ضرورت ہے جن کے ذریعے وہ عمل کر سکے اور اسے یہ چیزیں خارجی دنیا میں ملتی ہیں"۔ ان کے برخلاف دل کی قوتیں خیال کی قوت کے مقابلے میں بالکل دوسری قسم کی ہوتی ہیں۔ فطری صلاحیتوں کی حیثیت سے وہ بھی ذہنی قوتوں کی طرح بالکل غیر متعین ہوتی ہیں لیکن انھیں تکمیل کی کم ضرورت ہے

تصور کے سینکڑوں موضوعوں کے مقابلے میں جذبات کے صرف چار موضوع ہیں (مسرت، حسن، سچائی اور نیکی) اور خواہشات کے صرف دو موضوع ہیں (فرض یا خواہش) جن کا مسرت یا کراہت یا کوشش یا رکاوٹ کی شکل میں اظہار ہوتا ہے۔ دل کے تجربات اشیا کا احصا، خیال کے تجربات کے مقابلے میں صرف چار نامکمل طریقوں سے کر سکتے ہیں۔

اور یہ احصا بھی بہت شخصی اور مختلف ہوتا ہے، اور نفسی ارتقا کے دوران میں مسرت و کراہت کے جذبات مختلف رنگ اختیار کر لیتے ہیں، لیکن یہ تمام نفسی اختلافات اس امر میں کسی قسم کا فرق نہیں پیدا کرتے کہ بالآخر تمام مسرت جسمانی اور نفسی وجود اور اس کی زندگی کے جذبے کو بلند کرتی ہے اور تمام کراہت اسے کم کرتی ہے اسی طرح تمام کوشش کا مقصد مسرت کو زیادہ کرنا اور رکاوٹ کو دور کر کے کراہت کا ہٹانا ہے۔ لیکن خواہشات اور جذبات میں یہ تضاد فطری طور پر پایا جاتا ہے۔ اسی لیے زور دیا جاتا ہے کہ دل کے تجربات کے لیے داخلی جذب وکیف کی ازحد ضرورت ہے۔ میں اس خیال سے متفق نہیں ہو سکتا کیونکہ میں جذبات اور خواہشات کے موضوع کو تصور کے موضوع سے حقیقی زندگی میں جدا نہیں کر سکتا۔ متذکرۂ بالا جذبات کے چار موضوع صرف قدر کے عام تصورات ہیں، جن میں شرافت اور تقدیس کے تصورات بھی شامل ہیں، جن کو نہ ہم مسرت بخش اشیا اور نہ حسین چیزوں اور نہ سچائی اور نہ نیکی کے مماثل قرار دے سکتے ہیں لیکن ان میں بھی تصورات میں جذبات کے خصائص کی ایک لامحدود دنیا موجود ہے۔ جو غالباً اسی قدر وسیع ہے جس قدر احساسات کے موضوع۔ ہمیں اس امر سے بھی اختلاف ہے کہ تمام کوشش کا مقصد صرف مسرت حاصل کرنا اور کراہت کو دور کرنا ہے جس طرح کہ ماکس شلر نے بھی اس امر پر زور دیا ہے اور یہ کہ ہر جدوجہد کا ایک نہ ایک مقصد ضرور ہوتا ہے۔ احساسات کی دنیا کے ارادی افعال مثلاً احساس، تصور، تخیل، وغیرہ ہوسرل اور مائے نونگ کے مفہوم میں اسی قدر کم تشکیل کرتے ہیں جس قدر کہ جذبات اور ارادے کے انفرادی افعال۔ یہ شعور

کے انفرادی قوانین ہیں جو اپنی متعلقہ چیزوں کے ساتھ ظاہر ہوتے ہیں۔ تصورات کی دنیا اور اس کے داخلی روابط بیشک اثر پذیر ہیں لیکن عقل سے متعلقہ چیزوں کے ساتھ جذبات اور خواہشات سے متعلقہ چیزیں بھی اثر پذیر ہیں یعنی ہر "جذبۂ تکمیل" جو کسی خاص رجحان کو مکمل کرتا ہو وہ لازماً شخص کے تمام رجحانات کی تکمیل کے ذریعے اس کے دوسرے رجحانات کو بھی مکمل کرتا ہو۔

۲۴۔ تصورِ میلان

انفرادی میلان ایک انسان کے مکمل میلانات کا جز کی تقسیم ممکن نہیں ہو، صرف ایک جز ہو جس کو صرف نظری اعتبار سے جدا کر لیا گیا ہو۔ ہر شخص کا اپنی شخصیت کی وجہ سے ایک داخلی نشوونما کا قانون ہو۔ اسٹرن اس قانون کو رجحان یا شخص کی صلاحیت کہتا ہو یعنی خود اپنا تکمیل کا ظہور ہو اظہار۔ میلانات اسی رجحان کے خارجی اس لیے ان کی تکمیل کی ضرورت ہو ان کا ارتباط ضروری ہو تاکہ وہ حقیقی واقعات کو شخص میں ظاہر کر سکیں۔ وہ حصول مقصد کے لیے جد و جہد کرتے ہیں، اور مقصد کے لیے اس جد و جہد کا اظہار خصائص میں ہوتا ہو۔

ان تمام باتوں سے ہم اس امر کا تعین کر سکتے ہیں کہ میلانات خود آزاد نہیں ہیں۔ ہر انفرادی میلان انسانی زندگی کے مکمل اظہار کے رجحان کا صرف ایک مخصوص حصہ ہو، اور اس کی اضافی حد بندی ضر

اس کے محدود مقصد کے باعث ہو جاتی ہی، جسے وہ حاصل کرنا چاہتا ہی۔ لیکن اس محدود مقصد میں بھی اسے زندگی اور مفہوم صرف اس جگہ کے باعث پیدا ہوتا ہی جو اسے شخصی نظام مقاصد میں حاصل ہی اس طرح ہمیں میلانات کے باہمی تعلقات یعنی ان کی باہمی اثراندازی کا بھی کچھ علم حاصل ہو گیا۔

بجا طور پر اسٹرن، میلانات کو عقل جذبے اور ارادے میں تقسیم نہیں کرتا بلکہ انھیں موضوع شکل اور ساخت سے متعلق میلانات کہتا ہی۔

موضوعی میلانات شخصی زندگی میں واضح طور پر ہر جگہ پائے جاتے ہیں۔ اسٹرن مثالاً پیش کرتا ہی:۔ روشنی کا احساس، سانس لینے کی صلاحیت گانے کی صلاحیت، مقامات کو پہنچانے کی استعداد، کبھی کبھی ان میلانات کی حدود اس قدر متعین ہوتی ہیں کہ ان کا تعلق دوسرے میلانات سے برائے نام ہی ہوتا ہی (یعنی باہمی رابطہ کم ہوتا ہی)۔

صوری (شکل سے متعلق) میلانات صرف موضوعی میلانات کے باہمی تعلقات پر مشتمل ہیں جو مقصدی احوال کے ذریعے مختلف خیالات کو زندگی کے مطالبات کے مطابق کریں۔ میں اس کی ایک دوسری مثال پیش کروں گا یعنی نفاست احساس۔

ساخت سے متعلق میلانات کا موضوع شخصیت کی وحدت کے اندر مختلف متضاد انفرادی میلانات کے تعلقات ہیں۔ اسٹرن ان کی مثال میں تناسب اور شخصیت کی عادتوں میں بعض خصائص کے تسلط

کو پیش کرتا ہی۔ الیوس فیشر جسے انفرادی روحانی آواز کہتا ہی، اور ایڈورڈ اشپرانگر انفرادی زندگی کی اقسام اور جس کو میں نفسی ساخت کا تناسب کہتا ہوں یہ اور اس قسم کی تمام چیزیں اس میں شامل ہیں

گو کہ ہر انفرادی میلان کا ایک مقصد ہوتا ہی اور وہ اس کے حصول کی کوشش کرتا ہی تب بھی بعض انفرادی میلانات شخصیت کو صرف سمت بتاتے ہیں اور بعض اسے تیار کرتے ہیں۔ اوّل الذکر کو رجحانات کہا جاتا ہی اور مؤخر الذکر کو امکانات یا صلاحیت۔ اسٹرن کہتا ہی کہ اخلاق تمام میلانات کی وحدت کا نام ہی۔ وہ رجحانات کو سمت بتانے والے میلانات ہیں اور صلاحیتوں کو تیار کرنے والے میلانات میں شامل کرتا ہی۔ لیکن یہ بات اس وقت تک صحیح نہ ہوگی جب تک کہ ہم رجحانات کو خواہشات اور توجہات کے ہم معنی قرار نہ دیں خصوصاً صحیح اور جبلی رجحانات کے۔ ہم دیکھ چکے ہیں کہ صحیح راہ مستقبلیت کو بیدار کریں، اور یہ دونوں میلانات ساتھ ساتھ نشوونما پائیں۔ فطری رجحانات اسٹرن کا خیال ہی کہ موجود ہی نہیں ہوتے بلکہ صرف فطری صلاحیتیں موجود ہوتی ہیں اور ان میں سے خواہشات اور جبلتیں پیدا ہوتی ہیں۔ ان خواہشات کے لیے عمل کرنے سے بلا واسطہ رجحانات پیدا ہو جاتے ہیں۔ ہمیں اب دوبارہ اس امر پر زور دینے کی ضرورت ہی کہ صلاحیتیں اور رجحانات ہمیشہ یک جا نہیں پائے جاتے۔

۲۴۔ میلانات کی تعلیمی صلاحیت

میلانات کی تعلیمی صلاحیت اسٹرن کے خیال کے مطابق یا تو ہم آہنگ

ہوتی ہے، یعنی وہ اثرات جن کے باعث میلان پیدا ہوا ہے، بڑھتے جاتے ہیں اور دوبارہ اعادہ کرتے ہیں، یا وہ بے آہنگ ہوتی ہے، یعنی اثرات میں تبدیلی پیدا ہو جاتی ہے۔ وہاں ایک دائمی اور یہاں ایک عارضی تعلیمی صلاحیت پائی جاتی ہے۔

اس اختلاف کو واضح کرنے کے لیے اسٹرن حافظے کے تاثرات کا تصور پیش کرتا ہے۔ ماحول کے خارجی تاثر کے باعث ایک زبردست ردِ عمل پیدا ہوتا ہے۔ یہ عارضی تصور پھر اپنی طرف سے ایک نیا تاثر پیدا کرتا ہے، جس کو اسٹرن حافظے کا تاثر کہتا ہے۔ دوسرے الفاظ میں وہ تمام چیزیں جنھوں نے ہماری گزشتہ زندگی میں تاثرات مرتب کیے ہیں۔ جب ہم پر نئے خارجی تاثرات مرتب ہوتے ہیں دوبارہ اثر انداز ہوتی ہیں۔ غالباً حافظے کے تاثرات وہی ہیں جنھیں سیمانس ثانوی اعمال کہتا ہے۔ وہ تاثرات جو غیر شعوری ہو چکے ہیں شعور کے وقت میں پھر اثر انداز ہوتے ہیں۔ ان کے مقابلے میں ابتدائی اعمال ہیں جن کی اثر اندازی کا انحصار صرف فنی تاثرات پر ہوتا ہے۔ غرض یہ بات بالکل واضح دکھائی دیتی ہے کہ ثانوی اعمال کرنے والے انسانوں میں گزشتہ تاثرات کے اثرات ابتدائی اعمال کرنے والوں سے زیادہ ہوتے ہیں۔

اب اسٹرن کی یہ بات بالکل سمجھ میں آجائے گی کہ انفرادی شخصیت کے تاثرات اور ان کی اثر اندازی کے پیچھے اس وقت تک کی تمام ترقی شدہ شخصیت ہوتی ہے، جو ثانوی اعمال کے ذریعے تمام محفوظ شدہ اثرات مرتب کرتی ہے۔ نشوونما کے آخری لمحے تک گزشتہ زمانے میں جو کچھ بھی زندگی

کی صورت متعین ہوتی رہی ہے وہ خود شعوری یا غیر شعوری طور پر میلانات اوران کے متعینہ نظام مقاصد کے معیار کے مطابق حافظے کے تاثرات میں داخل ہو جاتی ہے۔

اس ہم آہنگ تعلیمی صلاحیت کے اوپر بے آہنگ صلاحیت کی تعمیر ہوتی ہے اس میں نہ مساوی طور پر اشیا کو محفوظ رکھا جاتا ہے اور نہ حافظے کی تاثرات کی تجدید کی جاتی ہے۔ یہاں شخصی تعلیمی صلاحیت میں کارکردگی کی صلاحیت کا پتا چلتا ہے، جو داخلی طور پر حافظے کے تاثرات کو وسیع کرنا چاہتی ہے جس کا نتیجہ یہ ہوتا ہے کہ وہ زندگی کو بالآخر کلیتاً بدل دیتی ہے اور ... نتائج مرتب کرتی ہے۔ اس وسعت کا تین سمتوں میں اظہار ہوتا ہے۔ ازدیاد، شمول، اور تحفظ۔ ... تعلیمی صلاحیت کی خاص خصوصیت یہ ہے کہ حافظے کے تاثرات اور اس کے نتائج جا ان چیزوں کے جن کے ذریعے ان کا پہلے پہل اظہار ہوا تھا دوسری چیزوں سے اپنا تعلق پیدا کرتے ہیں جو بائیں ہاتھ سے لکھ سکتا ہے وہ دائیں ہاتھ سے بھی لکھ سکتا ہے چاہے وہ کسی قدر بھی ناقص کیوں نہ ہو جس نے کسی ایک شعبے میں منطقی غور و فکر کی عادت ڈال لی ہے؛ وہ نہ صرف اس کا استعمال اسی شعبے میں کر سکتا ہے، بلکہ دوسرے تمام شعبوں میں بھی کر سکتا ہے۔ جس نے خاص حالات میں خود پر قابو پالیا ہے اس کا اظہار دوسرے شعبوں میں بھی بہت آسانی سے ہوگا۔ کام کی تنظیم نے جس میں ایک شعبے میں احساس ضمیر، ایمانداری، اور جزئیات کا خیال پیدا کر دیا ہے اس سے دوسرے شعبوں میں بھی ان خوبیوں کا اظہار ہوگا۔ ہمیں اس کا پتہ چلتا ہے کہ نفسیات میں جسے "باہمی مشق" اور تعلیمات میں "صوری تعلیم"

کہتے ہیں وہ اضافہ کرنے والی تعلیمی صلاحیت کے مظاہرات سے تعلق رکھتی ہے۔ انسان حافظے کے تاثرات کے نتائج کو عام کر دیتا ہے۔ صلاحیتوں کے ہر قسم کے اعمال کا مطمح نظر بھی صفات پیدا کرنا ہے۔ بلکہ ہم کہیں گے کہ وہ انسان میں خاص قسم کی عادات پیدا کرتی ہیں اور ان عادات کا افعال کے دیگر تمام شعبوں میں اظہار ہوتا ہے۔

ابھی تک ہمیں باہمی مربوط افعال کے تعلقات کا بہت کم علم ہے، اس لیے ہمیں اس بات کے تسلیم کرنے میں احتیاط سے کام لینا چاہیے کہ حاصل کردہ صفات (عادات) جن کا اظہار کسی خاص نفسی شعبے میں ہوتا ہے، وہ تعلیمی صلاحیت کے باعث دوسرے شعبوں میں بھی اپنا اظہار کریں گی، انھوں - یہ یقینی ہے کہ ریاضی یا لسانیات میں جس نے منطقی غور و فکر کی عادات اختیار کر لی ہیں وہ غالباً اس کا اظہار دوسرے تمام نظری شعبوں میں بھی کرے گا۔ لیکن اصل سوال یہ ہے کہ کیا اس کا ظہور سماجی، سیاسی، مذہبی اور اخلاقی شعبوں میں بھی ہوگا؟ کیا یہاں افراد میں ایک خاص بنیادی خصوصیت کی ضرورت نہیں ہے، جس کے باعث نظری شعبوں میں حاصل کردہ نفسی ترتیب کا دوسرے شعبوں میں بھی اظہار ہو؟ یہ بنیادی خصوصیت افراد میں کس طرح پیدا ہوتی ہے؟ ورزش میں جسمانی اعضا پر انسان کو پورا قابو حاصل ہو جاتا ہے۔ کھیتوں اور بلند پہاڑوں پر چڑھنے کے باعث تکالیف برداشت کرنے اور جسمانی مشقت اٹھانے کی عادت پڑ جاتی ہے۔ لیکن ہم جب انھیں انسانوں کی اخلاقی جرات اور نفسی استقلال پر غور کریں تو بیّن فرق کا پتا چلتا ہے۔ ہمارا خیال ہے کہ اسٹرن نے ان چیزوں کو عام کرنے کا خطرہ محسوس کر لیا تھا اور اسی بنا پر اس نے کہا تھا کہ

اس قسم کا اضافہ صرف باہمی مربوط شعبوں ہی میں ہو سکتا ہے، لیکن صرف وہی شعبے باہمی مربوط ہیں جو ایک ہی قسم کے نفسی اعمال کے ذریعے پیدا ہوئے ہوں۔

حافظے کے تاثرات صرف انفرادی انعال پیدا نہیں کرتے چاہے وہ اصلی شعبوں سے متعلق ہوں یا ان سے مربوط شعبوں سے۔ اس کے برخلاف وہ تحت الشعور یا میلانات کا ایک جال بچھا دیتے ہیں، ان کو ایک خاص رنگ دے دیتے ہیں اور نئے خارجی تاثرات کو احصا کرنے کا طریقہ بھی مقرر کر دیتے ہیں۔ ہمیں وطنیت کے شعور، ایک ایسے ماحول میں زندگی، جہاں ادائے فرض کا سخت خیال ہے، ایک غیر ملک میں ایک بڑے سفر، قدیم تاریخ کے مطالعے کے اثر اور کسی خانقاہ میں قیام وغیرہ پر غور کرنا چاہیے۔

یہاں اصلی چیز انفرادی اشیا، اشخاص، خیالات، جذبات وغیرہ نہیں ہیں۔ یہ تو صرف ایک سطحی حیثیت رکھتی ہیں۔ ان میں سے لاکھوں احساسات، جذبات و تصورات ایک ہمہ گیر تجربے میں گھل مل جاتے ہیں، جو صرف بطور حافظہ کام دیتے ہیں۔ جو اپنے وطن سے دلی محبت کرتا ہے، اطالیہ کا سفر بڑے شوق سے کرتا ہے، قدیم اقوام کی تاریخ کا بغور مطالعہ کرتا ہے، جس کی تربیت ایک اچھے گھر میں ہوتی ہے، وہ چاہے ہزارہا چیزوں کو بھول جائے لیکن اس نے اپنی شخصی زندگی کے لیے ایک خاص نقطۂ نظر حاصل کر لیا ہے۔ اس کے باعث شعور نے ایک خاص رنگ اختیار کر لیا ہے، یعنی وہ تربیت یافتہ ہو گیا ہے۔

جہاں دوسری چیزوں کو شامل کرنے اور ان کی حفاظت کرنے کا

تعلق ہے وہاں حافظے کے تاثرات نہ صرف انتشار پیدا کرنے والے اثرات کو روکتے ہیں بلکہ ان کے بالکل خلاف اُن میں نظم پیدا کر دیتے ہیں۔ شعور ایک خاص لمحے میں کسی چیز سے خود کی حفاظت کرتا ہے، اور یہ حفاظت صرف وقتی نہیں ہوتی، بلکہ وقت گزرنے کے ساتھ ایک قوی جذبہ بن جاتی ہے۔ یہاں ہم دل کی اس سختی کا ذکر کر رہے ہیں جو جنگ سپاہیوں میں، آپریشن ڈاکٹروں میں، شکار شکاریوں میں، اور سزا سزا دینے والے استادوں میں پیدا کر دیتی ہے۔ اس معاملے میں بھی تمام انسان یکساں تعلیمی صلاحیت نہیں رکھتے چاہے خاص حالات میں اس قسم کی تعلیمی صلاحیت کسی قدر بھی ضروری کیوں نہ ہو۔

۲۴۔ مقصدی مفہوم میں تعلیمی صلاحیت

اختتام پر ہم جب تعلیم کے تیسرے پہلو سے بحث کرنا چاہتے ہیں تب ایک طرف انسان کے کام اور دوسری طرف اس کے سماجی پیشے کی صلاحیت کا مسئلہ سامنے آجاتا ہے۔ کسی کام کے پیشے کے لیے تعلیمی صلاحیت کا مسئلہ ہمارے تعلیمی نظریے کے مطابق عملی تعلیمی افعال کے لیے ایک بنیادی سوال ہے۔ یہاں صرف کسی خاص کام کی صلاحیت کی تربیت کا سوال ہی درپیش نہیں ہے، جس کا بار انسان کی جسمانی زندگی برداشت کر سکتی ہو بلکہ اس وقت تک کی زندگی کو ایک کام میں معروضی طور پر ظاہر کرنے کی صلاحیت کو پیدا کرنے کا مشکل مسئلہ بھی درپیش ہے، کیونکہ صرف اسی مفہوم میں ہم فلسفۂ تعلیم میں پیشے کے کام پر غور کر سکتے ہیں، یعنی داخلی طور پر فرد جس کام کے لیے موزوں ہو وہ نہ صرف مطلوبہ اثرات مرتب کر سکے بلکہ

خود اپنی تعلیم کرنے کی بھی اس میں صلاحیت موجود ہو۔ صرف اس قسم کے کام کرنے میں اس کا امکان موجود ہے کہ وہ کام کے ذریعے ایک اعلیٰ زندگی حاصل کر سکے گا اور ایسی صفات کا مالک ہو سکے گا۔ جو اس وقت بھی اس کا ساتھ نہ چھوڑے گی جب اسے ایسے کام کرنے پر مجبور ہونا پڑے گا، جو خود اس کے لیے مفید نہ ہوگا بلکہ اسے پابندیٔ عہد یا احساسِ فرض کے سبب کرنا پڑے گا۔

ایک نشو و نما پانے والا انسان صرف احساس فرض کی بنا پر نہیں بلکہ اس کی تعمیر ہونے والی شخصیت کی خواہشات پر مبنی نظام مقاصد کی خاطر کام کرتا ہے۔ نظامِ مقاصد کی ترکیب، اور شخصیت کی صلاحیتوں کے رجحانات کی مماثلت پر تعلیم کا انحصار ہے۔ اس سوال کے باعث بلاواسطہ بدیہی اور نفسیاتی نقطۂ نظر سے تعلیمی صلاحیت کا سوال پیدا ہو جاتا ہے۔ مگر انسان کو سماجی زندگی میں ایک کام کے پیشے کے ذریعے داخل ہونا پڑتا ہے، جس کے لیے وہ داخلی طور پر موزوں نہیں ہے جسے وہ ایمان داری کے ساتھ پورا نہیں کر سکتا ہے۔ اس حالت میں ایسے علم اور صلاحیتوں کا مطالبہ نہیں کیا جا سکتا جس کی نشو و نما کے زمانے میں ضرورت ہے یا جو رجحانات کے نشو و نما کے قوانین کے مطابق اس میں پیدا کی جا سکتی ہیں کیوں کہ اس طرح، جس طرح ہم نے ایک بار بتانے کی کوشش کی ہے کہ پابندیٔ عہد اور احساسِ فرض کے قابل تربیت رجحانات جو مستقبل کی زندگی کے لیے اس قدر اہم ہیں، ڈر ہے کہ کہیں مرجھا نہ جائیں۔ کام کے پیشے میں یہ ڈر ہے کہ تعلیمی صلاحیت یک طرفہ نہ ہو جائے۔ اس وقت بھی جبکہ ایک شخصیت کی تربیت مدنظر ہو بہت سے پیشوں کو مدنظر رکھنا چاہیے۔

دنیا میں بہت کافی پیشے موجود ہیں اور وہ افراد کو اپنے موزوں تعلیمی اعمال کے ذریعے کافی کارکردگی کا موقعہ دیتے ہیں۔ جب نشوونما پانے والی شخصیت کو اپنی نفسی شاہ راہ میں اپنے لیے کوئی موزوں کام مل جاتا ہے تو وہ اس کام کو بھی اچھی طرح انجام دینے کی کوشش کرتا ہے جو سماج نے اس کو دیا ہے، چاہے داخلی طور پر وہ اس کے لیے موزوں ہو یا نہ ہو۔ اگر اختیار کردہ پیشہ بعد میں صحیح پیشہ ہو جائے، جس کے ذریعے انسان اپنے کاموں میں اپنی ذات کا اظہار کر سکے، تو اس سے ثابت ہوتا ہے کہ انسان میں اپنی طبیعت کے خلاف پیشے سے مطابقت پیدا کرنے کا بھی مادہ موجود ہے۔ دوسرا سوال جس کی طرف تعلیم کا مقصدی پہلو ہمیں متوجہ کرتا ہے وہ جماعت کے پیشے کے لیے تعلیمی صلاحیت ہے۔ ہم نے پہلی کتاب میں یہ ثابت کرنے کی کوشش کی ہے کہ کام کا پیشہ اور سماجی پیشہ صحیح تعلیمی افعال کے لیے سفروضات کی حیثیت رکھتے ہیں۔ سماجی پیشے کا یہ مقصد ہوتا ہے کہ انسان اپنے افعال کے ذریعے نہ صرف اپنے مادی اور اخلاقی مقاصد حاصل کرے بلکہ وہ ہر جگہ اور ہمیشہ اپنے اعمال میں جماعت کے مقاصد کو مدِ نظر رکھے۔ یہ مقاصد بھی انفرادی مقاصد کی طرح تین قسم کے ہیں یعنی جسمانی وجود کی بقا، معاشی زندگی کی حفاظت، اور تمدنی اور اخلاقی وجود کی بقا اور تکمیل۔ یہ مشترکہ مقاصد اور ان کے پسِ پشت کے عام اور غیر مشروط اقدار انسانی جماعتیں بنانے کا موجب ہوتی ہیں، اور انھیں نے آج تک اجتماعی زندگی کے آلاتِ کارکردگی کو بنایا ہے، جو ذرائع مقاصد سے بڑھ کر قانونی حکومت اور بالآخر ہماری آج کل کی تمدنی حکومت میں تبدیل ہو گئے ہیں۔ وہ مقصد جو وقتی طور پر انسانوں کو مربوط کرتا ہے، وہ خود

غرضانہ جذبہ جس کی تعلیمی حیثیت نہیں ہوتی بالآخر انسان کو اس چیز کی طرف راہ نمائی کرتا ہے جسے ہم نظریۂ تعلیم میں افراد کا سماجی پیشہ کہہ چکے ہیں۔ سماجی پیشہ انسانوں کے مقاصد کو باہم مربوط نہیں کرنا چاہتا بلکہ وہ ان کا تعلق قدر سے وابستہ کرنا چاہتا ہے۔ ہم یہ پہلے ہی دیکھ آئے ہیں کہ ایک ہی قسم کے مقاصد مختلف اقدار سے اخذ کیے جا سکتے ہیں۔ مقاصد پر مبنی اداروں یا جماعتوں میں ایک ہی قسم کی اقدار کے باعث نہیں بلکہ ایک ہی قسم کے مقاصد کے باعث رشتہ ہوتا ہے۔ جماعت محرکات کے متعلق کوئی سوال نہیں کرتی۔ وہ اس کے متعلق نہیں پوچھتی کہ مختلف افراد کن وجوہ کی بنا پر ایک ہی مقصد پر یقین رکھتے ہیں۔ اگر یہ نتائج ایک ہی مقصد کے باعث مرتب نہیں ہوئے ہیں تو وہ نتائج کے برآمد ہونے کے وقت منتشر ہو جاتی ہے۔ بحالیکہ قدر پر مبنی جماعت نتائج کی ناکامیابی کے باعث منتشر نہیں ہوتی۔ وہ اقدار کے باعث ہمیشہ وابستہ رہتی ہے۔ نفسی خصوصاً معروضی نفسی اقدار کے باعث فرد کے لیے جماعت ایک حامل قدر ادارہ ہو جاتی ہے اور وہ وجود اور عمل کے ذریعے اس کی نشوونما کے لیے بھی اسی طرح کوشش کرتا ہے جس طرح خود اپنی ذات کے لیے جماعت کی بہتری کی کوشش اپنی ذات کی نشوونما کے لیے کرتا ہے کیونکہ یہ بغیر اس کے ممکن نہیں ہے۔ سماجی پیشے کے لیے تعلیمی صلاحیت اور بدیہی تعلیمی صلاحیت ہر نشوونما پانے والے شعور میں ساتھ ساتھ پائی جاتی ہے۔ یہ صلاحیت ہر اس شخص میں بھی پائی جاتی ہے جس کے شعور میں احساسِ قدر پیدا ہو رہا ہو اور جو اپنے وجود سے مسلسل اس کے

حصول میں مصروف ہو۔

مقصدی تعلیمی افعال کا سب سے آخری مگر سب سے اعلیٰ مقصد یہ ہے کہ وہ جماعت کو با اخلاق بنانے کی کوشش کرے۔ تعلیمی صلاحیت سے یہاں اُسی وقت انکار یا اقرار کیا جا سکتا ہے جب ہم یہ تسلیم کریں کہ نفسِ زندگی بھی داد و ستد کا ایک سلسلہ ہے۔ وہ نفسی اقدار کی اثر پزیری و اثر اندازی ہے، اُسی طرح جس طرح کہ جسمانی زندگی جسم انسانی اور خارجی فطرت میں (داد و ستد) ایک سلسلہ ہے۔ دوسرے الفاظ میں ہم کہ سکتے ہیں کہ سماجی پیشے کی تعلیمی صلاحیت کو ہم اسی وقت قبول یا رد کر سکتے ہیں جب ہم اخلاقی تعلیمی صلاحیت اور اس سے وابستہ اپنے اعمال کی اخلاقی ذمے داری کو تسلیم یا رد کریں۔

باب سوم

ذرائعِ تعلیم یا تمدّنی عناصر

ا۔ تعلیم کے بدیہی پہلو پر ایک نظرِ واپسیں:۔

ہمیں اپنی پہلی کتاب میں تحقیقات سے یہ بات ثابت ہو چکی ہے کہ تعلیم کا رشتہ نفسِ موضوعی کے تصوّرات میں سے ہو کر گزرتا ہے۔ جس طرح فطرت کے مظاہرات جن کو ہم چیزیں بھی کہہ چکے ہیں قوانینِ فطری کی تخلیق ہیں اُسی طرح نفسی مظاہرات جن کو ہم نفسی عناصر بھی کہتے ہیں قوانینِ نفسی کی تخلیق ہیں۔ قوانین کے ان مختلف شعبوں کی بالآخر ایک ہی اصل ہے، یہ ثنویت بالآخر ایک وحدت میں گم ہو جاتی ہے یا نہیں، اس کی تحقیق کرنا نظریۂ تعلیم کا کام نہیں ہے۔ اسے تو صرف واقعات کی بنیاد پر اپنی عمارت کھڑی کرنی ہے۔ ہر انسان میں جو نفسی قوانین موجود ہیں انھوں نے ہزار ہا نفسی چیزوں کی تخلیق کی ہے اور ہر وقت نئی چیزیں پیدا کرتے رہتے ہیں، جو اپنی اصلیت کے اعتبار سے ان چیزوں سے مختلف ہیں، جنھیں فطری قوتوں کے قوانین پیدا کرتے ہیں۔

یہ نفسی مظاہرات خاص مفروضات کے تحت میں انسانوں میں اسی طرح مخصوص اقدار رکھنے والے تجربات کا موجب ہوتے ہیں

جنھیں ہم نفسی اقدار کہہ چکے ہیں، جس طرح فطری مظاہر خاص فطری مفروضات کے ماتحت حسّی اقدار رکھنے والے تجربات کی طرف راہ نمائی کرتے ہیں۔ نفسی اقدار کو، یعنی وہ جن کا نفسی مظاہرات کی ساخت کے احصا کے باعث تجربہ کیا جا سکتا ہے، ہم نے غیر مشروط تسلیم کیا ہے، یعنی وہ جن کا انحصار انفرادی ساخت یا حامل کی حیثیت پر موقوف نہیں ہے بلکہ جو اشیا ہیں ان کے بالمقابل پائی جاتی ہیں۔ نہ نفسی اور نہ حسّی اقدار کا آزادانہ وجود ہو سکتا ہے۔ وہ بہت حد تک اشیا، اشخاص، اعمال، صفات، تصورات، خیالات مختصر یہ کہ ان تمام چیزوں سے وابستہ ہوتی ہیں جن کو ہم علم کا موضوع یا اشیا کہتے ہیں۔

لیکن حاملِ قدر جماعات کا تعلق ان اشیا سے ہر جگہ یکساں نہیں ہوتا۔ یہاں بھی چار امکانات دکھائی دیتے ہیں جنھیں ہم دو شعبوں میں تقسیم کر سکتے ہیں۔ پہلے شعبے میں قدر کی وہ صفات شامل ہیں جن کا بلاواسطہ تجربہ کیا جا سکتا ہے یعنی عام اور غیر مشروط اقدار دوسرے شعبے میں قدر کی وہ صفات شامل ہیں جہاں کسی چیز کی قدر صرف انفرادی تجربے سے وابستہ ہے یا کسی دوسری حامل قدر چیز کے ذریعے اس کا تجربہ کیا جا سکتا ہے۔ وہ تمام چیزیں جن کی نفسی ساخت کے باعث ایک خاص قدر ہوتی ہے مثلاً علوم، فنون، مذہبی نظامات پہلے شعبے سے تعلق رکھتی ہیں۔ ہم انھیں تمدنی اشیا، تمدنی عناصر یا نفسی مظاہرات کہتے ہیں۔ وہ نفسی قوانین کے نتائج ہوتے ہیں۔ یہاں قدر چیزوں کے وجود میں بدیہی طور پر موجود ہوتی ہے۔ ان کے خلاف اسی شعبے میں وہ چیزیں بھی شامل ہیں جن کی عملی قدر ہوتی ہے مثلاً اشیا یا عناصر، ان میں قدر ان کے استعمال

مقصد، فائدہ، قبولیت، طاقت، قوت وغیرہ کے باعث پیدا ہوتی ہے۔ اگر وہ چیزیں (مظاہر فطرت) ہیں تو ان کی قدر اُن سے ماورائی ہوتی ہے اگر وہ تمدّنی مظاہر (تمدّنی اشیا مثلاً مشین، آلات، لباس، مکان، استعمال کی چیزیں، با مقصد جماعتیں) ہوں تو ان کی قدر ان کے وجود سے نہیں بلکہ ان کے مقصد کے تصور سے وابستہ ہوتی ہے۔ یقیناً بہت سی اشیا ہیں جن کی اپنی مخصوص قدر ہوتی ہے عملی اقدار بھی بہ کثرت ہوتی ہیں، بلکہ ان کی عملی اقدار کا ان کی اصلی قدر سے پہلے تجربہ کیا جا سکتا ہے۔

چاہے یہ عالمِ خیال میں ہو، یا اشیا اور ان سے وابستہ اقدار کا اظہار عملاً ہو رہا ہو، یہ تعلقات ہمیشہ ایک دوسرے کے مقابل پائے جاتے ہیں، اشیا کی قدر کی صفات یہاں صرف اشیا کی باہمی مناسبت، یا عمل کے ذریعے ہی زندہ رکھی جاتی ہیں۔ اوّل الذکر اشیا کو میں وہ اشیا کہوں گا جن کی اثر پذیری کی اپنی انفرادی اقدار ہوتی ہیں۔ یہ قدر ان کے وجود کی ساخت میں مضمر نہیں ہوتی اور نہ وہ ان کی ظاہری عملی صورت میں موجود ہوتی ہے بلکہ وہ کسی قابلِ قدر وجود سے تعلق کے باعث موجود ہوتی ہے یا وہ کسی کام میں انفرادی شخصی یقین کے باعث پیدا ہوتی ہے۔ اس قسم میں قدیم اشیا، کتبے، شخصیتیں وغیرہ سب شامل ہیں۔ ان میں کی اکثر اشیا صرف موضوعی شخصی اقدار رکھتی ہیں مثلاً وہ قدر جو معشوق کے بال عاشق کے لیے رکھتے ہیں۔ ماں کے لیے اپنے بیٹے کے پہلے گرے ہوئے دانت یا جادو کی اشیا، مقدس درخت، اور چشمہ وغیرہ تعلیم کے لیے یہ اشیا کوئی حیثیت نہیں رکھتیں۔ اس سے بہت زیادہ تعلیمی حیثیت وہ اشیا رکھتی ہیں جنھیں ہم اقدار کی نشانیاں کہتے ہیں۔ تمدنی

عناصر کی طرح اشیا بھی حاملِ قدر اشیا کی نشانیاں ہو سکتی ہیں۔ ان اشیا کی قدر نہ ان کی ساخت میں مضمر ہے اور نہ ان کے مقصد کے تصور میں، اور نہ ان کے انفرادی تاثر میں بلکہ ان میں قدر صرف اس لیے ہے کہ وہ بعض واقعات یا اشیا کی یاد دلاتی ہیں۔ اس میں اس قسم کی چیزیں ہیں مثلاً عیسائیوں کی صلیب، سلمانوں کا ہلال، بدھ مت والوں کے لیے بدھ کے بت، فوجوں کے پھریرے وغیرہ اس کے علاوہ اس میں ہر قسم کے آرٹ کی مثالی اشیا اور بہت سے رسوم و رواج، مذہبی اور اخلاقی نظامات اور رسوم وغیرہ شامل ہیں۔ معلمین نے ہمیشہ اپنے تعلیمی کاموں میں اس قسم کی مثالی حاملِ قدر اشیا سے بہت زیادہ کام لیا ہے۔

اشیا کی قدر چونکہ ہمیشہ دوسری، تیسری بلکہ چوتھے درجے کی ہوتی ہے اس لیے پہلے درجے کی جو اقدار ہوتی ہیں وہ ان تمام اقدار کی بھی حامل ہوتی ہیں۔ شخصیت، خود اپنی نفسی ساخت کے باعث ہی قدر کی حامل ہوتی ہے۔ اس کے علاوہ جماعت میں اپنے عمل کے باعث بھی قدر ہوتی ہے۔ محبت اور نفرت کے اثرات جو شخصیت جماعت پر مرتب کرتی ہے اسے قابلِ قدر بنا دیتے ہیں۔ پھر وہ اخلاقی اور مذہبی تصور، خاندان، قبیلہ، اور ریاست کی ایک زندہ نشانی ہے۔ ایک قدیم یونانی سکے میں آرٹ کے نقطۂ نظر سے بڑی قدر ہو سکتی ہے، سکوں کے جمع کرنے والے کے لیے اس میں معاشی قدر بھی ہو سکتی ہے، بلکہ بعض کے لیے اس میں مذہبی قدر بھی ہو سکتی ہے۔ یہی بات کسی مرقع، بت، یا عمارت پر بھی صادق آ سکتی ہے۔ علوم و فنون اور مذہبی نظامات اس قدر کے علاوہ جو خود ان کی ساخت میں مضمر ہے بہت سی عملی قدر بھی رکھتے ہیں یعنی ہم کہہ سکتے

ہیں کہ ان کی سماجی اقدار بھی ہیں۔ جوں ہی کہ کوئی چیز کسی مقصد کا ذریعہ بنتی ہے، وہ ایک اہمیت حاصل کر لیتی ہے، یعنی مقصد کے حصول کے لیے اس میں ایک قدر پیدا ہو جاتی ہے جسے افادی فلسفہ ذریعی اقدار کہتا ہے۔ اسی لیے اصلی تمدنی عناصر شخصیت کی اخلاقی اقدار کے ذرائع کی حیثیت سے اپنی ذاتی اقدار کے علاوہ ایک تعلیمی قدر بھی رکھتے ہیں۔ لیکن یہ تعلیمی اقدار ذاتی اقدار کی طرح بالذات موجود نہیں ہوتیں بلکہ ان کا انحصار بہت کچھ ان اشیا پر بھی ہوتا ہے جن پر یہ اثر انداز ہوتی ہیں۔ مثلاً علم تعلیمی قدر صرف اسی وقت تک رکھتا ہے جب تک کہ طالب علم اس کے ذریعے سے صداقت کا تجربہ کرتا ہے یا اس کی نفسی ساخت کی تربیت ہوتی ہے بغیر اس کے وہ صرف ایک نظری حیثیت رکھتا ہے جس کا تعلق منطقی نظام سے ہوتا ہے۔

۲۔ تصوّرِ ساخت کا دوگونہ مفہوم

جب ہم تمدنی عنصر کی ساخت کا ذکر کرتے ہیں تو اس سے ہمارا ہمیشہ دوگونہ مفہوم ہوتا ہے ایک وہ ساخت جس کے ذریعے انسان کی اپنی شخصی زندگی کا اظہار ہو (موضوعی ساخت) دوم اس کی معروضی ساخت۔

جسے ہم شخصی یا موضوعی ساخت کہتے ہیں وہ انسان کی اپنی شخصی زندگی بھی کہلاتی ہے۔ نفسِ انسانی کے ہر عمل میں گزشتہ تمام تاثرات کا ہی اظہار نہیں ہوتا بلکہ اس میں اس کی سیرت کے مستقل خواص کا بھی پتا چلتا ہے۔ کسی بھی اصلی آرٹ میں ایک خلاق انسان کی مکمل شخصیت کا ضرور اظہار ہوتا ہے۔ بیتھوون کی موسیقی میں ہمیشہ اس کے نفس کی گہرائی اور

خلوص کا بار بار پتا چلتا ہے۔ شوبرٹ کی موسیقی میں اس کی نرمی اور کھیل کود کی خوشی کا اظہار ہوتا ہے۔ موتسارٹ کی موسیقی میں اس کی طفلانہ معصومی اور حرکت پذیری کا پتا چلتا ہے۔ باخ کی موسیقی میں اس کے سکون اور اندازے کا اظہار ہوتا ہے۔ جس طرح انسان کی طرز تحریر کے ذریعے یعنی اُن حروف کے ذریعے جو بار بار ایک ہی طرح پر لکھے جاتے ہیں بہت کچھ انسان کی بصیرت کا اظہار ہوتا ہے اسی طرح موسیقی کی بحروں کے ذریعے بھی ماہرینِ موسیقی کے نفس کا پتا چلتا ہے۔ اُس وقت بھی جب دو انسان ایک ہی قسم کا کام کرتے ہیں، یا ایک ہی کہانی بیان کرتے ہیں، یا ایک ہی نظام کے تحت میں رہتے ہیں۔ وہ اپنے نفس کا اظہار کیے بغیر نہیں رہ سکتے۔ اور اس طرح وہ اس مقولے کو صحیح ثابت کرتے ہیں کہ جب دو افراد ایک ہی کام کرتے ہیں تب بھی وہ دراصل ایک کام نہیں کرتے۔

غرض کہ ہر تخلیق شدہ چیز کے اظہار کی ایک قدر ہوتی ہے اور وہ اپنی صورت میں نفسی زندگی کی کلیت سے ہم آہنگ ہوتی ہے جو اس کو پیدا کرنے کا باعث ہوتی ہے۔ اس کا ایک مفہوم ہوتا ہے جس کو اس کی جسمانی اور نفسی ساخت کے ذریعے سمجھا جا سکتا ہے اور جس کے ذریعے زندگی کے روابط کا پتا چلتا ہے۔

یہ شخصی ساخت تعلیمی اعمال کی مقصود نہیں ہوتی بلکہ ان کے پیشِ نظر معروضی ساخت ہوتی ہے۔ جو بہت حد تک انسان کی فطری شخصیت یعنی اس کے نفسی اور جسمانی خواص، اس کے مزاج اور اس کے تاثرات سے آزاد ہوتی ہے۔ یہ فہم فطری، جمالی، مذہبی، صنعتی، سماجی اور سیاسی قسم کا ہو سکتا ہے۔ اگر اس کا معروضی ہونا ضروری ہے (جیسا کہ فرض کرنا

پڑے گا) تو اس کی بنیادیں نفسی اعمال ہیں ہونی چاہیے یعنی یہ شعور کے عام اور بنیادی قوانین ہوں گے ۔ اس قسم کے اعمال کے باعث فرد اپنی نفسی صلاحیت کے مطابق معروضی فہم حاصل کرتا ہے۔ یہ معروضی فہم کس حد تک انسانی زندگی میں پایا جاسکتا ہے اس کا انحصار انسان کی نفسی صلاحیتوں اور عمل کے امکانات پر منحصر ہے۔ جب عام نفسی قوانین موجود ہیں جن کے ذریعے انسان غیر مشروط اقدار کا احساس کرتا ہے تو اس سے یہ پتا چلا کہ نفسِ معروضی ان قوانین کے ذریعے شعورِ انسانی کو نفسی اعمال تک پہنچاتا ہے جو انسانی ارتقا کے دوران میں تمدنی عناصر کی حیثیت سے زیادہ واضح اور جامع ہوتے چلے جاتے ہیں۔ نفسی اعمال اور تمدنی عناصر کے لیے یہ فہم نفسی ساخت کا کام دیتا ہے اور ان کو غیر مشروط اقدار کا جامہ پہنا دیتا ہے۔ جو شخص بھی اپنی نفسی ساخت کے باعث اس نظامِ فہم میں حصہ لیتا ہے وہ تمدنی عناصر کے ذریعے غیر مشروط اقدار کا تجربہ کرتا ہے۔

چونکہ تمام تمدنی عناصر تصورِ کلی کی تخلیق ہیں اور اسی شعور میں ہر قسم کے نفسی اعمال ایک خاص نفسی عمل کی راہ نمائی میں پائے جاتے ہیں۔ اس لیے یہ عناصر بھی صرف ایک غیر مشروط قدر کے حامل نہیں ہوتے بلکہ تمام اقدار کے حامل ہوتے ہیں۔ خود متعینہ علوم میں بھی فطری اثرات کے علاوہ دوسرے نفسی اعمال کے اثرات پائے جاتے ہیں۔ نفسی ساخت کی کلیت کا خاص طور پر اظہار ادبی شاہکاروں اور مذہبی، سماجی اور سیاسی نظامات میں پایا جاتا ہے۔ بے شک بعض نفسی اعمال ان کو خاص غیر مشروط اقدار کا حامل بنا دیتے ہیں اور اس

طرح وہ ایک تمدّنی نظام کے جزو بن جاتے ہیں لیکن ساتھ ہی وہ دوسری تمام غیر مشروط اقدار کا بھی مظہر ہوتے ہیں۔ چنانچہ ایسے نفسی نظامات شلاً تعلیمی ادارے یا کسی ریاست یا شہر کے مدارس میں ہر قسم کی اقدار کا اظہار ہوتا ہے خصوصاً سیاسی، معاشی اور مذہبی اقدار کا۔ ایک ادارے کو ہم صحیح تعلیمی ادارہ اسی وقت کہیں گے جب وہ اس خاص عمل کا نتیجہ ہو جسے ہم تعلیمی عمل کہہ چکے ہیں۔

ہر جامع نظام نہ صرف ایک واحد یا اجتماعی شخصیت کی نفسی زندگی کا آئینہ بردار ہوتا ہے بلکہ اس میں ایک خلّاق ہستی کا نظام قدر بھی جلوہ گر ہوتا ہے اسی باعث بعض تمدّنی مظاہر باوجود اس کے کہ ہم ذہنی اعتبار سے اُن کا احصا کر لیتے ہیں ہم میں کوئی گرمی پیدا نہیں کرتے۔ بعض شخصیتیں ہم پر کچھ بھی اثر انداز نہیں ہوتیں بخلاف اس کے بعض شخص بغیر جانے بوجھے اپنی اعلیٰ نفسی ساخت کے باعث ہماری زندگی کو بلند کر دیتے ہیں۔ جو انسان میری اپنی نفسی زندگی کو بلند کر دیتا ہے اس کی اور میری نفسی ساخت میں مماثلت ہونا لازمی ہے۔ اس امر پر ہم تفصیل سے بعد میں روشنی ڈالیں گے۔ آج بھی بعض لوگوں کو اسپنوزا، بعض کو کانٹ اور بعض کو ہیگل مرغوب ہے۔ اس لیے نہیں کہ ان لوگوں نے ان کے فلسفے کا مطالعہ کیا ہے بلکہ اس لیے کہ ان لوگوں کی نفسی ساخت ان فلسفیوں کی نفسی ساخت سے مماثل ہے۔ عام طور پر شلر کیوں نوجوانوں کا اور گوئٹے عمر رسیدہ لوگوں کا شاعر ہے؟ دستاودسکی اس قدر شلر اور کانٹ کا مداح کیوں ہو گیا اور گوئٹے کا نہ ہوا؟ گوئٹے کا داخلی تضاد کیوں صرف کانٹ کے فلسفے ہی کے ذریعے دور ہوا؟ اور اس نے اپنے ارتقا کی ایک منزل اونہ طے کر لی؟ اس کا سبب

مختلف فطرتوں کی باہمی یکسانیت نہیں ہے بلکہ وہ جزوی مماثلت ہے جو ان فطرتوں میں پائی جاتی ہے۔

جو بات کہ انفرادی شخصیتوں کی ساخت کے متعلق صادق آتی ہے، وہی بات اجتماعی شخصیتوں کے متعلق بھی صادق آتی ہے۔ زبان جس حد تک کہ وہ نفس کی تخلیق ہے صرف نفسی خصائص ہی کی ترجمان نہیں ہے بلکہ وہ قوموں کے تمام نفسی نظام کا بھی اظہار کرتی ہے چاہے وہ اظہار ادھورا ہی کیوں نہ ہو۔ رسم و رواج، آئین اور قوانین، مدارس، تماشہ گاہیں، جیل خانے وغیرہ نہ صرف کسی قوم کی سماجی، سیاسی روح کے مظہر ہوتے ہیں۔ بلکہ وہ اس کی روح کلی کے بھی حامل ہوتے ہیں۔ خود مذہبی نظامات بھی جو شروع میں اس کے موجدین کے انفرادی نفوس کے ترجمان ہوتے ہیں آہستہ آہستہ وسیع ہوتے جاتے ہیں اور ان میں بھی تبدیلی پیدا ہوتی جاتی ہے حتیٰ کہ وہ اس قوم کی روح کے ساتھ وابستہ ہو جاتے ہیں جس میں ان کی جڑیں گڑی ہوئی ہوتی ہیں۔

۳۔ تمدنی عنصر اور مادی ماحول

لیکن اس داخلی نفسی نظام کے ساتھ ساتھ تمدنی عناصر خارجی ماحول کے ساتھ بھی وابستہ ہوتے ہیں جسے انسان دیکھ اور سن سکتا ہے۔ فرد اور قوم کا نفس جن چیزوں کا داخلی طور پر ارتقا کر چکا ہے ان کا اظہار خارجی اشکال کے ذریعے بھی کرنا چاہتا ہے تاکہ دوسرے لوگ اس کا احصا اور تجربہ کر سکیں بے شک یہ خارجی شکلیں اختیار کرنے کے لیے ہزارہا سالوں کی ضرورت ہوتی ہے اور بحیثیت کلی ہم انھیں تمدنی عناصر کی زبان کہہ سکتے ہیں۔ غرض کہ علمی، ادبی عناصر اور قانون اور حکومت

کے نظام اپنا اظہار تقریر اور تحریر کے ذریعے کرتے ہیں۔ مذہبی عناصر کا اظہار اکثر زبان، تحریر اور خارجی علامات کے ذریعے ہوتا ہے۔ موسیقی کے عناصر کا اظہار سُروں کی زبان کرتی ہے۔ مصوری، بُت گری، فنِ تعمیر وغیرہ کا اظہار صورتوں، رنگوں اور مختلف مادی چیزوں کے ذریعے ہوتا ہے۔ قوموں اور مختلف زمانوں کے رسم و رواج کا اظہار مختلف تہواروں اور دیگر خارجی مظاہرات کے ذریعے ہوتا ہے۔ یہ تمام خارجی مظاہرات دورانِ ارتقا میں اپنے خاص صوری عناصر اور اپنی خاص منطق اور صرف و نحو پیدا کر لیتے ہیں اور زمانے کے ساتھ ساتھ کچھ تبدیلی، کچھ بیشی اور کچھ جدت کے باعث ان کے آپس کے تعلقات میں کمی بیشی ہوتی رہتی ہے اور ان کے اظہار کی صورتیں بھی بدلتی رہتی ہیں۔ رچرڈ واگنر کے موسیقی سے لبریز ڈراموں میں بالارادہ آواز، سُر، صورت اور نقل سے کام لیا گیا ہے۔

جس قدر بھی اظہار کی یہ زبان کم ترقی یافتہ ہوتی ہے اسی قدر مظاہرات کے ذریعے نفس کا صحیح طور پر اظہار مشکل ہو جاتا ہے۔ نئے تعلقات اور نئے عناصر کو مادی شکل و صورت دینا اس طرح کہ ان کا اصلی مفہوم غائب نہ ہو جائے اور بھی مشکل ہو جاتا ہے۔ مجھے یہاں صرف فرانسیسی مصوّر دیلاکروئکس کے ان روز نامچوں کی طرف اشارہ کر دینا کافی ہے جس میں وہ نہایت درد سے کہتا ہے کہ داخلی تجربات کا کلّی اظہار تقریباً ناممکن ہے۔ بخلاف اس کے کہا جائے گا کہ ایک انسان اس وقت تک کسی تمدنی عنصر کے مفہوم کو اچھی طرح نہ سمجھے گا جب تک کہ وہ پورے طور پر اس کی زبان سے واقف نہ ہو۔ یہ ایک لازمی شرط ہے۔ یہ ممکن ہے کہ موجودہ

آرٹ، مصوّری، بت گری، موسیقی ہیں خود اپنی ذات سے تصورات پیدا کرنے پر زور دے جس میں خلاق اہلِ فن اپنی داخلی صورتوں کو خارجی جامہ پہنانے کی کوشش کریں لیکن جس وقت تک کہ ایک اہلِ فن اپنی زبان، اپنی منطق اور صرف و نحو میں صرف موضوعی پہلو کو پیشِ نظر رکھے گا اس وقت تک یہ تمام فنی مظاہرات دوسروں کے لیے بالکل ناقابلِ فہم رہیں گے اور ان کی قدر کی تعلیم مطلق نہ دی جا سکے گی۔ ہمیں یہ بات نہ بھولنی چاہیے کہ ہم سب اپنے سماج کے ماحول میں سے زبان، سُر، صورت اور رنگ و بو کو اسی طرح اختیار کر لیتے ہیں جس طرح بچہ اپنی ماں سے زبان سیکھ لیتا ہے۔ اور ہم اپنی نشو و نما کے شروع ہی سے تمام صوری عناصر کے ساتھ ساتھ اُن کے مفہوم کو بھی جذب کر لیتے ہیں۔ تعلیمی اعمال تمدّنی عناصر کے ذریعے مستقل بالذات اقدار کا انسان کو تجربہ کراتے ہیں وہ ان کی منطق اور اُس کی صرف و نحو اور پھر عملی تجربے کے ذریعے اس کے مادی پہلو سے بھی اسے واقف کراتے ہیں۔ اس طرح یہ بات واضح ہے کہ نفسی نشو و نما کی ابتدا ہی سے شخصیت کا ارتقا شروع ہو جاتا ہے۔ اس بات کا ہمیں علم قدیم زمانے سے ہے۔ بہت جلد لاانتہا سادہ مادی روابط زیادہ جامع شکل اختیار کرتے چلے جاتے ہیں۔ تدریجاً زبان کے ذریعے ہم آواز، سُر اور اس کی صورت کو سمجھنا شروع کرتے ہیں اس کے بعد ہم کسی قوم کے علوم، فلسفہ، مذہب اور آرٹ کو سمجھنا شروع کرتے ہیں۔ جو بھی ان چیزوں کو سمجھنا چاہتا ہے اسے ان کی زبان سمجھنا ضروری ہے۔ لیکن ان چیزوں کی زبان اور ان کی روح کو جاننے کے لیے بھی چند فطری پیدائشی صلاحیتوں

کی ضرورت ہے، یہ صلاحیتیں چونکہ ہر فرد میں مختلف ہوتی ہیں اس لیے باوجود عام قوانین شعور کے بھی تمدّنی عناصر کے ذریعے ہر فرد کو اقدار کا تجربہ کرانا ممکن نہیں ہے بلکہ صرف انھیں اقدار کا اسے تجربہ کرایا جا سکتا ہے جن کی زبان اور صورت کو جاننے کی اس میں صلاحیت موجود ہے۔ ہم اس موضوع پر بعد میں مزید روشنی ڈالیں گے۔

۴۔ ساخت، اشیا، تمدّنی عناصر

ہم نے تمدّنی عناصر کی ساخت کی دوگونہ تقسیم کی ہے یعنی وہ ساخت جس کے ذریعے شخصی زندگی کا اظہار ہو اور وہ ساخت جو معروضی اشیا کی مظہر ہو یا جسے ہم اشیا کی نفسی ساخت بھی کہہ سکتے ہیں۔ اس نفسی ساخت کا تعین نفسی اعمال کرتے ہیں جس کے باعث یہ عالمِ وجود میں آتی ہے۔ یہ فہم کے اس مجموعے کو ایک خاص رنگ دے دیتے ہیں اور ایک خاص نظامِ تمدّن میں نفسی اعمال کے اثر کے بموجب انھیں ترتیب دیتے ہیں۔ اس صوری نفسی ساخت اور متذکرہ بالا خالص نفسی ساخت کو ہمیں مندرجہ ذیل اقسام سے علیحدہ تصور کرنا چاہیے:۔

(الف) یعنی ان اجزا سے جو خود تمدّنی عناصر میں شریک ہیں۔

(ب) اُن اشیا سے جن میں یہ اجزا شامل ہیں اور جن کے باعث ان عناصر کا اظہار ہوتا ہے۔

نیو یارک کی بندرگاہ کے سامنے آزادی کے بت کو دیکھ کر جو ایک شعلہ بلند کیے ہوئے ہے ہر سیّاح شدّت سے محسوس کرتا ہے کہ وہ اب ایک آزاد ملک میں داخل ہو رہا ہے۔ مریم کے بتوں میں انسان دل سوزی

اور درد و مصیبت کی تصویر دیکھتا ہے۔ اظہار کے یہ ذرائع جو ان دونوں چیزوں میں داخلی فہم کو ظاہر کرتے ہیں دراصل ایک فہم کا مجموعہ ہے، جو بہت سے جمالی اعمال کے باعث پیدا ہوا ہے اور اس مجموعے کو ایک جمالی رنگ بھی دے دیتا ہے۔ ہمیں یہ کہنے کی ضرورت نہیں ہے کہ اس کے ذریعے انسانی نفس کی داخلی کیفیت اور دیگر خصائص کا بھی اظہار ہوتا ہے۔ نیتنا غورث کی تعلیم میں مکان کے انھیں معروضی تعلقات کو بیان کیا گیا ہے جو بہت حد تک ایک دوسرے سے باہم وابستہ ہیں۔ وہ اشیا جن کے ذریعے ان چیزوں کا سب سے واضح طور پر اظہار ہوتا ہے وہ اقلیدس کی اشکال ہیں۔ میں مثلث کی مختلف شکلوں میں اس بات کی وضاحت کے لیے کس کا انتخاب کرتا ہوں۔ یہ بات کچھ زیادہ اہم نہیں ہے۔ میں بہت سی دیگر اشکال کے ذریعے داخلی معانی کا اظہار کر سکتا ہوں لیکن ان تینوں صورتوں میں ایک منطقی فہم اور ایک نفسی ساخت پائی جاتی ہے، جو ان نشانیوں یا اس زبان کو جانتا ہے وہ ان عناصر کی صداقت کو پہچان سکتا ہے۔ البتہ اس کو صرف اس بات کی ضرورت ہے کہ ان مجموعے کے مختلف اجزا پر غور کرے اور ان کو باہم ایک دوسرے سے مربوط کر سکے۔

متذکرہ بالا دونوں مثالوں کے بالمقابل جہاں جمالی احساس کی مطابقت سے اشیا کا وجدانی طریقے پر احصا کیا جاتا ہے، یہاں اشیا کا احصا بتدریج غور و فکر کی سینکڑوں منزلوں سے گزر کر کیا جاتا ہے۔ ذرائع اظہار سے اشیا کا مفہوم وابستہ ہوتا ہے جو نقطہ، لکیر، زاویہ، اور اقلیدس کے اصولوں تک پہنچا ہے۔ مقابلے کے نظری اعمال، وضع، جمع، وحدت اور کثرت کا تعین، نقطہ، لکیر، صفت کے مجرد تصورات کی

تجرید وغیرہ خالص نظری اعمال کہے جاتے ہیں کیونکہ یہاں نظری اعمال کی تمام نشانیاں کُلّی طور پر پائی جاتی ہیں۔ ان اعمال کے ذریعے نہ صرف ان نشانیوں کا اظہار ہوتا ہے بلکہ ان کے ذریعے خاص قسم کی اخلاقی صفات مثلاً فکر، ایمانداری، احتیاط، جمالی احساس، صبر، مستقل مزاجی وغیرہ کا بھی اظہار ہوتا ہے۔ جسمانی ساخت کے ساتھ ساتھ اشیا کے عناصر ترکیبی اور ان کی نفسی ساخت بھی موجود ہوتی ہے۔

آخر میں ہم صنعتی دنیا کی ایک اور مثال سے یہ بات واضح کرنا چاہتے ہیں مثلاً قینچی کو لیجیے۔ اس کا کام ہے کہ ایک چیز کو کاٹے۔ اس میں بہت سے معاشی قوانین کام کرتے ہیں مثلاً وہ قانون کہ کم از کم طاقت، اشیا اور وقت خرچ کر کے زیادہ سے زیادہ فائدہ حاصل کرنا۔ لیکن ان چیزوں کا صرف اسے علم ہو سکتا ہے جو خود قینچی سے تجربہ کرتا ہے۔ اُسے تب پتہ چلتا ہے کہ ٹھیک طور پر اسے استعمال کرنے کے لیے کتنا لمبا ہونا چاہیے، اس کے دونوں پہلوؤں کو کس قدر سیدھا اور کس قدر ٹیڑھا ہونا چاہیے۔ اس کی پشت کس قدر موٹی ہونی چاہیے، اس کے دونوں پہلوؤں کو کس طرح حرکت دینی چاہیے وغیرہ۔ عمل کے ان تمام مختلف اجزا کا کچھ نہ کچھ مقصد ہونا چاہیے اور یہ تمام مل کر پھر ایک مجموعۂ مقاصد کی شکل اختیار کرتے ہیں۔

اسی قسم کے بامقصد اعمال میں فطرتاً جمالی بلکہ مذہبی عناصر بھی شامل ہو جاتے ہیں کیونکہ کوئی ہتھیار یا اوزار یا مشین بغیر نظری اعمال کے وجود میں نہیں آتی۔ اس قسم کی ہر چیز میں جس طرح کہ ہم ابھی دیکھ آئے ہیں خلّاق شخصیت کی کُلّی زندگی کا اظہار ہوتا ہے۔ لیکن ہر ہتھیار

یا مشین معاشی قوانین کی پابند ہوتی ہے۔ انتہائی عمیق معانی ہیں وہ معاشی قدر سے لبریز ہوتی ہے۔ اس میں مذہبی اثرات صرف ایک ثانوی حیثیت رکھتے ہیں۔ جمالی اثرات بھی صرف ثانوی حیثیت رکھتے ہیں اور اس طرح ان کا تعلق صرف خارجی ساخت سے ہوتا ہے یا وہ بھی صرف اصلی معاشی پہلو کی نشانیاں ہوتی ہیں، کیونکہ مکمل اخلاق کی طرح مکمل حصولِ مقصد بھی جمالی رنگ رکھتا ہے۔ ہم اگر پہلے انجنوں کا آج کل کے انجنوں سے مقابلہ کریں یا قدیم بے ڈھنگے آہنی پُلوں اور رواقوں کا آج کل کی خوبصورت آہنی چیزوں سے موازنہ کریں تو یہ فرق بیّن نمایاں ہو جاتا ہے۔ آج کل کی آہنی چیزوں میں حسن اور معاشی پہلو دونوں باہم دگر وابستہ ہیں۔

۵۔ جمالی تشبیہات، جمالی مظاہر کے خارجی نشانات اور حامل قدر اشیا کی نشانیاں

بہت سی چیزوں کے معانی، اہمیت اور مفہوم کو ہم بلا واسطہ نہ دیکھ سکتے ہیں اور نہ سُن سکتے ہیں بلکہ خیال کی مدد سے اس تک پہنچتے ہیں، لیکن جمالی اشیا عینی دنیا کی بلا واسطہ ترجمان ہیں۔ مریم کے بُت بلا واسطہ مادری محبّت، شفقت، حسن اور تقدّس وغیرہ کے حامل ہیں لیکن ہمیں ان جمالی مظاہر کو دیگر خارجی مظاہر حسن سے جدا کرنا چاہیے جن کا اظہار اس کے علاوہ بھی دیگر فنی مظاہرات میں ہوتا ہے مثلاً مریم کے تقدّس کو ظاہر کرنے کے لیے اس کے سر پر جو زرّیں شعاعوں کا تاج بنایا جاتا ہے یا مریم کی گود میں مسیح کے بچپن کو اس طرح ظاہر

کیا جاتا ہے کہ اس کے ہاتھ میں سیب اور صلیب ہوتا ہے جس کا مفہوم ہے کہ وہ دنیا پر بادشاہت کرے گا اسی طرح نیویارک کے آزادی کے بُت کے ہاتھ میں بلند آتشیں شعلہ ہے یہ اصلی جمالی نشانی نہیں ہے بلکہ ایک خارجی نشانی ہے۔ جمالی مظاہر کا انسان بلا واسطہ وجدان کرتا ہے، مگر اس قسم کے خارجی جمالی مظاہر کا پتا صرف غور و فکر کے بعد ہی چل سکتا ہے۔

ان خارجی جمالی مظاہر کا احصا ہم صرف تین شرطوں کے تحت میں کر سکتے ہیں:-

(الف) ہم اس موضوع کا تجربہ چاہے کسی قدر مختصر ہی کیوں نہ ہو پہلے کر چکے ہوں۔

(ب) ہم بغیر کسی فنّی مقاصد کا خیال کیے ہوئے ان مظاہر پر غور کر سکیں۔

(ج) ہم ان فنّی مظاہر کی زبان (طریقۂ اظہار) سے چاہے وہ مادی ہو یا نظری ہو کسی قدر واقف ہوں۔

ان شرائط کے ماتحت انسان فنونِ لطیفہ کا اس قدر اچھا تجربہ کر سکتا ہے کہ کسی دوسرے تمدّنی ادارے میں ممکن نہیں ہے۔ یہ فنی مظہر چاہے کوئی تصویر ہو، یا بت ہو، یا عمارت ہو، شعر ہو یا موسیقی کا کوئی ٹکڑا ہو، لیکن سب سے زیادہ ہمیں پہلی شرط پر زور دینا چاہیے کہ جمالی فنی مظاہرات میں ہم اس کیفیت کا احساس نہیں کر سکتے جب تک کہ وہ کیفیت ہمارے دل میں پہلے گزر نہ ہو چکی ہو۔ جو تقدس زندگی سے بالکل واقف ہی نہیں اُس پر بی بی مریم کے تقدس کا، جو سنگ تراشی کے ذریعے ظاہر کیا گیا ہے کچھ بھی اثر نہیں ہوگا۔ جو وطن

کی محبّت سے واقف ہی نہ ہو اس کے لیے اسکاٹ کے وطنی محبّت سے لبریز اشعار بے معنی ہوں گے۔ جس نے اپنی روح میں کبھی خوشی محسوس ہی نہ کی ہو اس کے لیے بے تھوون کی موسیقی بے اثر ہی رہے گی۔ تھیوڈر لپس بالکل صحیح کہتا ہے کہ تمام جمالی احساس وہ روحانی لذّت ہے جو انسان اپنی زندگی میں محسوس کرتا ہے اور جس کا اظہار جمالی فنّی مظاہرات کے ذریعے ہوتا ہے۔ البتہ یہ بات ضرور ہے کہ جمالی فنّی مظاہرات اس جمالی احساس کو زیادہ قوی اور شدید کر دیتے ہیں۔ اس طرح وہ ہمیں ایک اعلیٰ بلندی پر پہنچا دیتے ہیں۔

کسی قوم کے لاکھوں جمالی فنّی مظاہرات میں اس قوم کی متمدن یا غیر متمدن زندگی کا اظہار ہوتا ہے، اسی لیے نہ کسی چیز کی مکمل صورت سے واقفیت اور نہ جمالی قوانین کے علم کے لیے ہم طلبا کو شاعری، مصوّری، اور سنگ تراش کے شاہ کاروں سے واقف کراتے ہیں، بلکہ صرف اس موضوع کی خاطر جس کو خارجی مظاہرات ظاہر کرتے ہیں۔ اسی لیے شلر شاعروں سے مخاطب ہو کر کہتا ہے:

"انسانیت کا احترام تمھارے ہاتھوں میں ہے
اس کی تم حفاظت کرو تمھارے ساتھ اس کی ذلت اور
اس کی عزت وابستہ ہے۔ وہ شاعری جو ایک شفا بخش جادو ہے
جو ایک عقل مند نظام کے لیے مفید ہے وہ بڑے بڑے
سمندروں کو عظیم الشان ہم آہنگی دیتی ہے۔
زمانے کی ٹھوکریں کھا کر صداقت شاعری کی طرف دوڑی
جہاں اس نے موسیقی میں پناہ پائی۔

گیت اپنی اثر آفرینی میں لبریز ہیں اور ترنّم میں اس کا اظہار ہوتا ہے۔"
جہاں تک مجرّد فنّی مظاہرات کی تعلیمی حیثیت کا تعلق ہے اس کے داخلی موضوع اور خارجی مظہر دونوں یکساں اہم ہیں اور ان تمام فنّی مظاہرات کے نظری احصا کی ابتدا اس کے مادی پہلو سے شروع ہونی چاہیے۔ پہلے اس کے اجزا اور انفرادی عنصر کو سمجھنا چاہیے۔ صرف مادی پہلو کو سمجھ لینے سے اس کے اصلی گہرے معنی کو انسان اس وقت تک نہیں سمجھ سکتے جب تک کہ ان معانی کو چاہے کسی قدر غیر واضح طور پر، انسان پہلے جان نہ چکا ہو۔ اصلی جمالی مظاہر سے بالکل مختلف طور پر دیگر جمالی مظاہر اپنا کام کرتے ہیں۔ وہ فنّی مظاہرات اور حامل قدر نشانیوں میں آزادانہ طور پر داخل ہوتے ہیں۔ فن کے خارجی مظاہر کو فنِ تعمیر یا فنِ موسیقی میں اس کی اصلی روح سے کوئی خاص لگاؤ نہیں ہوتا۔ کسی سر پر روشنی کا ہالہ، آزادی کے بت کے ہاتھ میں روشنی کا شعلہ وغیرہ کے ذریعے انسان لازماً ان جمالی مظاہرات کی اصلیت تک نہیں پہنچ جاتا۔ یہ بلا واسطہ اشیا کے معانی نہیں بتا سکتے بلکہ یہ صرف کسی چیز کے ذریعے ممکن ہے۔ وہ خود کوئی بات نہیں بتاتے بلکہ ان کا صرف ایک مفہوم ہوتا ہے اور اس مفہوم کو سمجھنے کے لیے دوسری نشانیوں اور الفاظ کی ضرورت ہوتی ہے۔ ایک جمالی کام صرف ایک اشارہ نہیں ہے بلکہ وہ یہ بھی ہے اور اس کے علاوہ حاملِ قدر اشیا کی نشانی بھی ہے۔ جمالی کاموں میں اس قسم کے اشارات کا اس سے زیادہ کوئی مقصد نہیں ہے کہ وہ ان صفات اور اعمال کی طرف متوجہ کریں جو خود اپنا اظہار نہیں کر سکتے۔ جب انصاف

کا ایک عورت کے ذریعے اظہار کیا جاتا ہے جس کی آنکھیں اندھی ہوں اور اس کے ایک ہاتھ میں میزان ہو تو یہاں صرف یہ دکھانا مقصود ہوتا ہے کہ انصاف کا تقاضا ہے کہ انسانوں کا خیال کیے بغیر اعمال کو تولنا چاہیے۔ حامل قدر اشیا کی نشانیوں کا حال اس سے مختلف ہے۔ وہ ایسی اشیا ہوتی ہیں جو ازلی اقدار کو باقی رکھنا چاہتی ہیں۔ وہ قدر کی طرح خود بھی مقدس ہوتی ہیں اور اکثر بالذات ان کا احترام کیا جاتا ہے۔ اسی مفہوم میں فیثا غورث کے متبعین اعداد کو مقدس جانتے ہیں ان کے یہاں سات کا عدد اور اس سے زیادہ دس کا عدد بڑا مقدس ہے (کیونکہ یہ بنیادی اعداد ۱، ۲، ۳، ۴ کا مجموعہ ہے) علم ہئیت اور علم موسیقی کو انھوں نے ریاضی کے قوانین پر مبنی قرار دیا ہے اور اس کی وجہ وہ یہ بتاتے تھے کہ اعداد کی اصل ایک رازِ الٰہی ہے۔ حامل قدر اشیا کی نشانیوں کو مقدس کرنے کا خیال نہ صرف ہم کو مغرب اور مشرق کے انتہائی ترقی یافتہ مذہبوں میں دکھائی دیتا ہے بلکہ ابتدائی تمدنوں کے مذاہب میں بھی یہ بات پائی جاتی ہے۔ یہ ایک فطری امر ہے جس کی نفسیاتی بنیادوں کی ہم اس وقت تحقیق نہیں کرنا چاہتے۔

۶۔ اخلاق اور رسم و رواج بطور حاملِ قدر عناصر

عادات اور اطوار بھی اس قسم کے مظاہر ہیں جن کے ذریعے ایک مفہوم کا اظہار ہوتا ہے، انھیں کے باعث قوانین اخلاق رسم و رواج وغیرہ پیدا ہوتے ہیں جو نسلاً بعد نسل، بعض اوقات ہزارہا سال تک کبھی اپنے اصلی مفہوم میں اور کبھی کچھ تبدیلی کے ساتھ متواتر چلے جاتے

ہیں۔ ہر تعلیمی فعل میں ان چیزوں سے کام لیا جاتا ہے چاہے ان کو قدرکی نشانیوں کے طور پر ہی کیوں نہ استعمال کیا جائے۔ بہت سی عادتیں اور بہت سے رسم ورواج انسان کو سماجی زندگی یا اس کی مذہبی زندگی کا اظہار کرتے ہیں اور اس طرح وہ خدا یا بتوں کی طرف راہ نمائی اور راہ بری کرتے ہیں۔ کبھی تو خود ان رسوم ہی میں بلا واسطہ یہ مفہوم موجود ہوتا ہے اور کبھی یہ اصل مفہوم کی طرف صرف بلا واسطہ اشارہ کر دیتے ہیں۔

اس رسم ورواج کی گہرائی اور وسعت کا اسی وقت مکمل طور پر احصا ہو سکتا ہے جب صرف ان کو خارجی طور پر دیکھا ہی نہ جائے بلکہ عملی طور پر ان میں حصہ لے کر ان کی گہرائیوں تک پہنچا جائے۔ بیشک سماج کے ایسے طریقے موجود ہیں جن پر تمام رسم ورواج، اور مختلف تہواروں وغیرہ کا انحصار ہے، لیکن ان تمام چیزوں کے اصلی مفہوم کا شدت سے احساس اسی وقت ہوتا ہے جب ان کا عملی تجربہ کیا جاتا ہے۔ رسوم وعادات سے زیادہ کوئی دوسری چیز انسان پر اس قدر اثر انداز نہیں ہوتی چاہے وہ مفہوم کو واضح طور پر نہ بھی ادا کر سکیں کیونکہ وہ نفسی اظہار کا سب سے مؤثر ذریعہ ہیں۔ اسی بنا پر تمام رسم ورواج میں ایک مشترک اور باہم وابستہ کرنے والا عنصر ہوتا ہے خصوصاً جب کہ وہ افراد ہی تک محدود نہ ہو۔

ایک بالغ شخص کو سماجی اور مذہبی فرائض ادا کرنے کے لیے قبل اس کے کہ وہ اس کے اصلی مفہوم کا احصا کر سکے یا اس کو سمجھ سکے بہت سی عادتوں کی ضرورت پڑتی ہے چیزوں کی طرف انسان کی توجہ ہوتی ہی رہتی ہے اور وہ ان کی نقل کرتا ہی رہتا ہے۔ بہت سے نظام تعلیم

بچّوں کو پہلے ہی تمام رسم و رواج اور سماج میں گفت و شنید کے وہ تمام طریقے سکھا دیتے ہیں جن کا اصل مفہوم بہت بعد میں ان کی سمجھ میں آتا ہے۔ وہ یہ خیال کرتے ہیں کہ وقت کے ساتھ ان تمام رسوم اور عادتوں کا مفہوم خود بخود ان کی سمجھ میں آجائے گا وہ صرف ان کی ظاہری صورت ہی پر قانع ہوتے ہیں۔

بعض ان میں سے اس خیال کے ہیں کہ بچّوں کو اس وقت تک کسی خاص رسم و رواج یا عادت کا پابند نہیں کرنا چاہیے جب تک کہ وہ اس کے اصل مفہوم کو سمجھ نہ سکیں اور اس باعث پھر خود بخود ان کو اختیار نہ کرلیں۔ میرا خیال ہے کہ اس معاملے میں ہم کوئی عام تعلیمی اصول نہیں بنا سکتے۔ بیشک بعض ایسی عادتیں ہیں جن کو زبردستی پیدا کرنے کی کوشش نہ کرنی چاہیے لیکن بعض ایسی بھی عادتیں ہیں جو بچّوں کو اس کے بھی قبل اختیار کرلینی چاہیے قبل اس کے کہ وہ ان کے مفہوم کو سمجھ سکیں۔ مثلاً اگر کوئی بچّہ اپنے والد کے کسی مہمان سے جس کو وہ بالکل نہیں جانتا، اور جس کا وہ لاعلمی میں مذاق اُڑا چکا ہو، یا اسے کسی طرح رنجیدہ کرچکا ہو، اس سے جاتے وقت ہاتھ نہ ملانا چاہے تو اسے اس امر پر مجبور نہ کرنا چاہیے۔ لیکن اگر اس کے برخلاف وہ مہمان کی موجودگی میں شور و شغب کرنا چاہے تو ایسے موقع پر اس کو ادب سکھانا ضروری ہے تمام رسوم میں یہ بات بڑا فرق پیدا کردیتی ہے کہ میں کوئی کام عمداً کرتا ہوں یا ترک کردیتا ہوں۔ ایسے تمام رسوم اور عادات میں جس میں کسی چیز کا کرنا ضروری ہے جبر ٹھیک نہیں ہے لیکن جس میں چیزوں کا ترک کرنا مقصود ہو وہاں یہ ٹھیک ہے۔ یہ

بات اس قدر نفسیاتی بنیادوں پر استادہ ہے کہ اس کی زیادہ تشریح کرنے کی ضرورت نہیں ہے۔ نظامِ اقدار کی نشو و نما ہمیشہ مادّی زندگی سے نفسیاتی زندگی کی طرف اپنے نفسی ماحول سے مطابقت پیدا کرتے ہوئے ہوتی ہے، جس طرح ہم زیادہ تفصیل سے آیندہ اس بات کا مطالعہ کریں گے۔

جس طرح اس راہ میں انتقالِ توجہ اور نقل بڑی حیثیت رکھتی ہے اسی طرح رسوم اور عادات بھی۔ جن اقوام میں ایسے رسوم موجود ہوتے ہیں اعلیٰ اقدار کے حامل ہوتے ہیں وہ تعلیمی اعتبار سے بہت خوش قسمت ہوتی ہیں۔

میں اس قسم کے زمانے کی اس جگہ ایک مثال دینا مناسب سمجھتا ہوں جو اوکاکورا کوزو نے اپنی کتاب 'چائے' میں بیان کی ہے۔ پندرھویں صدی عیسوی میں جاپان میں چائے نوشی نے ایک فن کی شکل اختیار کر لی تھی جس کا مقصد یہ تھا کہ روزمرہ کی ہنگامہ آرائی میں حسن کی قدر کی جائے چنانچہ متذکرہ مصنف لکھتا ہے کہ "چائے نوشی کا مقصد پاکی اور تناسب اور سماج کے تضاد کو دور کر کے اس میں ایک رومانی کیفیت پیدا کرنا تھا۔ وہ ناقصوں کے لیے ایک مذہب تھا، ایک لطیف کوشش تھی محدود کو غیر محدود بنانے کی جسے ہم زندگی کہتے ہیں۔ چائے نوشی نے ایک وقت میں ایک خاص رسم کی شکل اختیار کر لی تھی۔ چائے نوشی کا وقت زندگی کے لیے ایک مذہبی ساعت گنا جاتا تھا۔ پینے کی چیزوں کے ذریعے صفائی اور نفاست کا اظہار کیا جاتا تھا وہ ایک قسم کا مقدس کام تھا جس میں مہمان اور میزبان انتہائی شادمانی کے ساتھ شریک ہوتے تھے۔

چائے گھر (سوکی جا) ایک چھوٹا سا گھر ہوتا ہے جو انتہائی سادہ ہوتا ہے اس میں پانچ سے زائد آدمی نہیں سما سکتے۔ اس کے بازو میں ایک اور کمرہ ہوتا ہے جہاں چائے تیار کی جاتی ہے۔ ایک کمرہ سامنے ہوتا ہے جہاں مہمان انتظار کرتے ہیں۔ اس کمرے اور چائے کے کمرے کو ایک راہ ملا دیتی ہے جو ایک باغ میں سے گزرتی ہے۔ اس میں ظاہری نمایش کا کوئی خاص سامان نہیں ہوتا لیکن اس کی ہر چھوٹی سے چھوٹی چیز میں انتہائی خوش مذاقی پائی جاتی ہے۔ اندرون بالکل خالی ہوتا ہے اس میں کوئی سامان نہیں ہوتا۔ وہ صرف کسی خاص فنی شاہ کار یا پھولوں کے گلدستے سے آراستہ ہوتا ہے۔ فرش سے لے کر چھت تک اس کے تمام رنگ پُرسکون ہوتے ہیں۔ مہمان بھی احتیاطاً اسی قسم کے کپڑے پہن کر آتے ہیں۔ خود دن کے وقت بھی کمرے میں روشنی مدھم ہوجاتی ہے جدھر بھی نظر اٹھتی ہے وہاں انتہائی صفائی دکھائی دیتی ہے۔ صفائی کا یہ اصول یورپ کے اصولِ صفائی کے بالکل مخالف ہے جہاں مکان کو عموماً ایک عجائب خانہ بنا دیا جاتا ہے جس میں ترتیب رکھنا ناممکن ہو جاتا ہے۔ جس قسم کا ماحول ہوتا ہے اسی قسم کے رسوم بھی اس میں ادا کیے جاتے ہیں۔ نہایت خاموشی کے ساتھ مہمان مقدس چائے گھر کے قریب پہنچتا ہے۔ اگر وہ سپاہی ہوتا ہے تو وہ اپنی تلوار علیحدہ کر کے رکھ دیتا ہے کیونکہ چائے گھر دراصل ایک دارالامن ہے۔ پھر وہ جھک کر تنگ دروازے میں سے چائے گھر میں داخل ہوتا ہے۔ یہ دروازہ عموماً تین فٹ سے زیادہ اونچا نہیں ہوتا۔ اعلیٰ اور ادنیٰ ہر قسم کے مہمانوں کے لیے داخلے کا صرف یہی ایک طریقہ ہے۔ اس کا مقصد طبیعت میں

انکساری پیدا کرنا ہے۔ داخلے کے بعد تمام مہمان انتظار کے کمرے میں ایک دوسرے کو سلام کرتے ہیں۔ اس کے بعد وہ سب یکے بعد دیگرے خاموش تصاویر یا پھولوں کے سامنے اظہارِ عقیدت کے بعد اپنی اپنی جگہ پر بیٹھ جاتے ہیں۔ میزبان اس وقت داخل ہوتا ہے جب تمام مہمان بیٹھ چکتے ہیں اور خاموشی چھائی ہوئی ہوتی ہے جس میں صرف چائے کا اُبلتا ہوا پانی خلل انداز ہوتا ہے۔

غرض کہ چائے گھر زندگی کے صحرا کے درمیان ایک چشمہ ہے جہاں تھکا ہوا مسافر آکر سیراب ہوتا ہے اور فنون کے مظاہر کے ذریعے خوشی و مسرت حاصل کرتا ہے۔ تمام رسم ایک ڈرامہ ہے جو چائے، پھولوں اور تصاویر کے درمیان کھیلا جاتا ہے۔ کسی قسم کا شوخ رنگ کمرے کے سکون میں مخل نہیں ہو سکتا، کسی قسم کی آواز وہاں کے ترنم میں فرق نہیں لا سکتی، کوئی لفظ ماحول کی یکسانیت کو بدل نہیں سکتا۔ تمام حرکات کو فطری اور سادہ ہونا چاہیے۔ ان تمام چیزوں کے پیچھے ایک گہرا فلسفہ پوشیدہ ہے۔ اس چائے نوشی میں دراصل تاؤمت کا فلسفہ جلوہ گر ہے اس تمام فلسفے کی جان یہ ہے کہ چھوٹی چھوٹی چیزیں میں بھی زندگی کے مفہوم کو دیکھنا چاہیے، یہ فانی چیزوں میں ابدی عناصر کو دیکھتا ہے۔

ایک مصوّر کے ماہانہ رسالے میں میں نے مندرجۂ ذیل اشعار دیکھے جنھوں نے مجھے اس چائے نوشی کے عمیق مفہوم کو یاد دلا دیا۔

"جو ریت کے ایک ذرے میں ایک دنیا کو دیکھ سکتا ہے اور جو ایک جنگلی پھول میں آسمانوں کا مشاہدہ کر سکتا ہے، ازلی اقدار کی دنیا اس کے سامنے ایک لمحے میں جلوہ گر ہو سکتی ہے۔"

اسی مفہوم میں چائے نوشی کا گھنٹہ اور اس سے متعلق رسوم، صفائی باطن، فن اور فطرت میں حسن کی پرستش، سادگی کی تعلیم، غور و فکر، تحمل و نیاز مندی، اور برادرانہ مساوات کے لیے معاون ہیں۔ اس کی عمومیت میں اسے ہم ایک مذہبی رسم کہہ سکتے ہیں جس کا بقول ایڈورڈ اسپرانگر تصور مذہب سے تعلق ہے۔ یہ ایک ایسا وقت ہوتا ہے جس میں انسان مادّی خواہشات اور خیالات کو حسن، نیکی، مساوات، اخوت، اور صداقت کی امکانی اقدار کے لیے قربان کر دیتا ہے۔

۷۔ حاملِ قدر جماعت بحیثیت ایک تعلیمی عنصر

جاپان میں چائے نوشی کی رسم کے ذریعے دراصل حاملِ قدر جماعت قدر کی خدمت کرتی ہے جس کے باعث دونوں کا باہمی تعلق پیدا ہوتا ہے۔ اس جماعت کے اراکین وہ شخصیتیں ہوتی ہیں جن کے پیش نظر ایک ہی مقصد ہوتا ہے۔ تمام اصلی حاملِ قدر جماعتیں اسی قسم کے قوانین رسم و رواج، تہواروں وغیرہ کے ذریعے باطنی اور خارجی طور پر ایک دوسرے سے مربوط ہوتی ہیں اور انھیں ذریعوں سے یہ اپنی آئندہ بڑھنے والی نسلوں پر اثر انداز ہوتی ہیں۔ یہ اپنی روزانہ زندگی سے اسی طرح تعلیم دیتی ہیں جس طرح تعلیمی ادارے۔ وہ رسوم جو متواتر ادا کیے جاتے ہیں اور جو نفسِ معروضی کے مظہر ہوتے ہیں وہ جماعت کی مشترکہ اقدار کی ہر وقت یاد دلاتے رہتے ہیں۔ تمام مذہبی جماعتوں کے اراکین میں ایک حد تک ایک مشترکہ روح کام کرتی ہے جس کا اظہار اخلاق، رسم و رواج، اور تہواروں وغیرہ کے ذریعے ہوتا ہے۔ جرمنی

کے پراٹسٹنٹ کلیسا میں اس قسم کی چیزیں کم ہونے کے باعث وہ کیتھو
لک رومن کلیسا سے کم اثر انداز ہوتا ہے۔ چاہے فرد اس قسم کے رسوم
کو آخری زندگی میں ترک کردے جن کے ذریعے وہ عالم قدر سے روشناس
ہوا تھا، چاہے وہ دوسری چیزوں کے ذریعے انھیں اقدار کو جامہ پہنانے
کی کوشش کرے تاہم وہ ہمیشہ نئی صورتوں ہی میں کیوں نہ ہو، نئی
حاملِ قدر جماعتوں کو اپنی ابدی اقدار سے وابستہ کرنے کی کوشش
کرے گا۔ اکثر ان اخلاق، رسم و رواج، تہواروں وغیرہ کو نظامِ قوانین
اور احکامات کی صورت میں ظاہر کرنے کی کوشش کی جاتی ہے لیکن
ایک سچّی حاملِ قدر جماعت میں ان اقدار کا اس طرح خارجی اظہار
نہیں ہوتا جس طرح علوم و فنون میں، بلکہ اس کا اصلی اظہار رات
دن کے میل جول میں ہوتا ہے جو ضبطِ تحریر میں نہیں لایا جا سکتا۔
جماعت کے اراکین کے لیے یہ زندگی زیادہ کشش کا باعث ہوتی ہے
وہ ان کی روح میں تمدّن کے دیگر تمام مظاہر سے زیادہ گھر کر لیتی ہے۔
ان تعلیم گاہوں کے لیے جو صرف درس گاہیں نہیں رہنا چاہتیں بلکہ
صحیح معنوں میں تعلیم گاہیں ہونا چاہتی ہیں، جن کا مقصد صرف ذہنی
تربیت نہیں ہے بلکہ شائستگئ اخلاق بھی ہے یہاں بہت کچھ سبق موجود
ہے۔ وہ اپنا مقصد کبھی بھی حاصل نہیں کر سکتیں جب تک کہ وہ ایک
مقصد کے تحت میں وابستہ نہ ہوں، اور ان کا ہر عمل ہر وقت ایک
ہی روح سے لبریز نہ ہو، جاپانیوں کے چائے گھر کی طرح ان
تعلیم گاہوں کی عمارات کو ایک مندر ہونا چاہیے، ایک مقدس مقام
نوجوانوں کے لیے خوشی اور کھیل کے اسباب بھی مہیّا ہونے چاہییں۔

اس کے کمروں کو نہایت حسین اور مصفا ہونا چاہیے۔ اس تمام تعلیم گاہ کا مرکز ایک بڑا ہال ہونا چاہیے جہاں ہر روز علی الصباح مشترک طور پر طلبا بلا ناغہ سماجی کاموں میں شریک ہوں۔ چاہے یہ کام مشترکہ عبادت ہو یا مشترکہ گیت۔ اس ہال میں طلبا کو نہایت خاموشی اور متانت سے داخل ہونا چاہیے اور اسی طرح اس سے باہر بھی جانا چاہیے۔ دیگر اوقات میں بھی اسی ہال کو دیکھ کر مشترکہ کاموں کی یاد تازہ ہونی چاہیے۔ جاپانیوں کے چائے گھر کی طرح اس میں بھی سب سے زیادہ اہم چیز وہ زندہ ہستیاں ہیں جو تعلیمی روح کی حامل ہیں یعنی استاد اور استانیاں۔ اپنی زندگی کے کام کی جگہ خود انھیں مقدس خیال کرنا چاہیے، اور ان تمام لوگوں کو جو ان کے اس کام میں شریک ہوں انھیں اپنا بھائی اور بہن تصور کرنا چاہیے۔ لباس، آپس کا میل جول، گفتگو غرض کہ ہر فعل میں اس روح کا اظہار ہونا چاہیے۔ یہ روح صرف مسرت کی روح ہوسکتی ہے جو نوجوانوں کے لیے از حد ضروری ہے۔ لیکن مسرت کی بھی اپنی خاص صورتیں ہیں جو اس کو بے شرمی سے بچاتی ہیں اور خصوصاً نوجوانوں کی بڑھتی ہوئی طاقت کے باعث ان کو اس کا جاننا ضروری ہے۔ جرمنی کے سرکاری مدارس اس قسم کے تعلیمی نظام سے ابھی تک بہت دور ہیں۔ لائحۂ عمل نظری علوم کی تعلیم کے لیے کافی بھی ہو تب بھی وہ مدرسے کو ایسی تعلیم گاہ نہیں بنا سکتا جہاں انسانیت، عیسائیت، شہریت، یا تہذیب کا نصب العین ہمیشہ پیش نظر رکھا جائے۔ تعلیم کا اعلیٰ ترین مقصد ہمیشہ اخلاقی اور مذہبی ہے کیونکہ اس کا مقصد انسان کو اس کی

حیوانیت سے آزاد کرنا ہے۔ اخلاقی یا مذہبی زندگی دونوں کے معنی اعلیٰ ترین قدر کے لیے خود کو وقف کر دینا ہے اور صرف حاملِ قدر جماعت کی عملی زندگی ہی میں یہ حاصل ہو سکتی ہے۔

۸۔ تمدنی عناصر کی قدر متعین کرنے میں سماجی مطابقت

متعینہ اخلاق، رسم و رواج، تہوار وغیرہ کے تعلیمی اثرات اس لیے بہت زیادہ ہیں کہ قبل اس کے کہ طالب علم اپنی عقل سے اپنے مقاصد اور ان کے حصول کے لیے راہِ عمل مرتب کرے، حکم، اثر آفرینی اور نقل خصوصاً زمانۂ بلوغ کے قبل تک، کافی اثر انداز ہوتی ہیں۔ جس قدر اشیا، اشخاص، اعمال اور خیالات سے متعلق یہ اقدار یکساں ہوتی ہیں، اسی قدر قلبِ انسانی ان چیزوں سے صرف شعوری مطابقت کے باعث ان کو حاصل کر لیتا ہے۔ بخلاف اس کے نفسی عناصر سے متعلق اقدار کے ایک نظام کا احساس بہت بعد میں ہوتا ہے۔ دراصل ان چیزوں کے طریقۂ اظہار کو ان کی ماہیت کے سمجھنے سے پہلے جان لینا ضروری ہے۔ زندگی کے اس منظر کی خصوصیت نفسی زندگی کے ارتقا کا تسلسل ہے۔ ایک طرف تو جماعت اپنے بالغوں میں اپنی بقا اور تکمیل کے لیے اپنی اقدار کو پھیلاتی ہے اور دوسری طرف طالب علموں کا بیدار نفس بے بس اور خام موجود ہوتا ہے۔ وہ ناتجربہ کار ہوتا ہے اور حاملِ قدر کی نقل کے لیے ہر تحریک پر آمادہ ہوتا ہے۔ وہ اپنے کاموں کی اقدار اور مقاصد سے مطابقت پیدا کرنا چاہتا ہے بعد میں خصوصاً زمانۂ بلوغ اور عنفوانِ شباب میں قومی شخصیتوں میں ماحول

سے مطابقت پیدا کرنے کی بجائے ماحول کو خود عالمِ اقدار سے مطابقت پیدا کرانے کا جذبہ پیدا ہو جاتا ہے۔ سب سے بڑا اخلاق یہ نہیں ہے کہ انسان خود کو ماحول سے مطابق کر دے بلکہ یہ کہ اصلی فطری مطابقت کے باعث، وہ اخلاقی آزادی حاصل کر لے۔ یہ مقولہ کہ انسان اپنے ماحول کی پیداوار ہے صرف اس لیے نصف سچائی رکھتا ہے کہ بعد میں انسان اخلاقی آزادی کے باعث ماحول کو خود اپنے ارادوں کے مطابق تبدیل کرنا چاہتا ہے۔ ہم کہہ سکتے ہیں کہ "انسانیت" کی راہ دراصل مطابقت کی راہ ہے۔ یہ ایک بالکل دوسرا سوال ہے کہ بعض افراد صرف اپنے ماحول سے حاصل کردہ تصورات ہی پر اکتفا کریں۔ اگر تمام لوگ بغیر استثناء یہی کرنے لگیں، اگر اس کے برخلاف کوئی بھی شخص ماحول کو تبدیل کرنے کی ضرورت محسوس نہ کرے تو یہ بات خیال میں نہیں آسکتی کہ کس طرح تمدن عالمِ وجود میں رہ سکتا ہے اور وہ کس طرح ترقی یا تنزل کر سکتا ہے۔ لیکن اقدار سے مطابقت جبر کے ذریعے نہیں کی جا سکتی۔ جن چیزوں کو جبر سے عائد کیا جا سکتا ہے وہ صرف خارجی صورتیں ہوتی ہیں۔ سماجی اقدار سے مطابقت صرف باطنی ہو سکتی ہے یا بالکل نہیں ہو سکتی۔ بہت سے افرادِ جماعت کے مکمل نظامِ قدر کا احصا نہیں کر سکتے یا اس سے مطابقت نہیں پیدا کر سکتے۔ نہ صرف انتہائی ترقی یافتہ حاملِ قدر جماعت میں نفسی اقدار انفرادی رجحانات سے مخالف ہوتی ہیں، بلکہ افراد میں بھی ایسی نفسی قوتوں کی کشمکش جاری رہتی ہے، جو جماعتی تصورات کے مخالف ہوتی ہیں، جن کا فرد زندہ اور بلا مشروط احساس کرتا ہے،

اور ان کو اپنی شخصیت میں عملی جامہ پہنانے کی کوشش کرتا ہے۔
سماجی اقدار کے ساتھ مطابقت کا اظہار مقاصد کے تعین اور اس کے لیے ذرائع (مثلاً اشیا، عناصر، اعمال، طریقۂ کار) کے انتخاب سے ہو سکتا ہے جو ان مقاصد کے حصول میں ممد ہوتے ہیں۔ آج کل کے عملی نظریے ان باتوں پر توجہ نہیں دینا چاہتے گو کہ عملاً وہ اس سے نجات نہیں پا سکتے۔ کام کے تمام مدارج کے لیے ذاتی اُپج کا مطالبہ کیا جاتا ہے (جو فطری طور پر مکمل آزاد ہو اور جس پر کسی قسم کا خارجی اثر مرتب نہ ہو) مثلاً مقاصد اور راہِ عمل کے تعین، مقصد کی طرف جنبش، نازک مقامات میں فیصلہ کرنا، عمل کی منزلوں اور اس کے نتائج پر نظر وغیرہ غرض کہ تمام اعمال میں صرف ذاتی تحریک پر زور دیا جاتا ہے۔ مدرسے کے تمام نصاب میں یہ اصول اوّل دن سے لے کر آخر دن تک تمام نفسی، فطری اور فنی علوم میں جاری و ساری رہتا ہے۔ یہ کام کی تمام صورتوں پر حاوی رہتا ہے چاہے وہ کام خارجی اشیا سے متعلق ہو یا نصاب سے۔ وہ چاہے بڑھتے ہوئے تجربے سے متعلق ہو یا خیالات کو اعمال کے ذریعے ظاہر کرنے سے۔ ہیو گو گانڈش اس قسم کا مطالبہ صرف اس لیے کر سکتا تھا کہ اس کے مدرسے کی طالبات پہلے ہی مطابقت کے دور سے گزر چکی تھیں، جسے وہ بھی ضروری خیال کرتا ہے۔
اگر ابتدائی مدرسین ان اصول کی پیروی کریں اور بعضوں نے ایسا کیا ہے تو ان کے مدرسے کے باغوں میں انھیں ایک بھی پھل نہ دکھائی دے گا۔ شیر خوارگی کے زمانے میں یعنی زندگی کے ابتدائی

لو سال میں اثر آفرینی نقل اور مطابقت ہی دراصل سب کچھ ہے۔ اچھی چیزوں کی نقل کرنا اور بُری چیزوں کی نقل سے پرہیز کرنا ہی دراصل سب سے اہم بات ہے۔ جب شعور اس قدر ترقی کر جاتا ہے کہ وہ مقاصد اور اس کے ذرائع میں تمیز کر سکے تو ذرائع کی سماجی قدر کی بہت زیادہ اہمیت بڑھ جاتی ہے۔ اشیا اور ہتھیار، طریقہ اور فن، تنقید اور صحت کے اصول کو ماحول سے اخذ کیا جاتا ہے اور ذاتی تجربے پر ان کو پرکھا جاتا ہے۔ نفسی ارتقا کے لیے یہ چیز بے انتہا مفید ہے کیونکہ اس مطابقت کے باعث ہزاروں برس کے تجربے کا فائدہ مل جاتا ہے۔ فطرتاً اس وقت بھی بہت سے ذاتی ذرائع اختیار کیے جاتے ہیں اور ذاتی اقدار کو تسلیم کیا جاتا ہے۔ لیکن وہ بھی اگر انسان بغور مطالعہ کرے تو چوتھے دور یعنی زمانۂ آدمیت کے قبل تک، بہت حد تک مشہور مثالوں کی تقلید ہوتی ہیں۔ ارتقا کے اس دور میں جس قدر بہتر مثال پیشِ نظر ہو گی، اور جس قدر مکمل مطابقت کی اُس سے کوشش کی جائے گی اسی قدر یہ دور قابلِ قدر ہو گا۔ گائڈنش کے خیال کے مطابق نوجوان اس عہد میں خود اپنے مقرر کردہ مقاصد کو عملی جامہ پہنانے کی کوشش کرتا ہے، اس بنا پر یہ مفید ہو گا کہ ہم مطابقت کے عمل کو اور عمیق نظر سے دیکھیں۔

۹۔ سماجی مطابقت کا تصوّر

مطابقت کے متعلق اکثر یہی خیال کیا جاتا ہے کہ ایک قسم کی اثر پذیری ہے۔ لیکن یہ صرف اس کا ایک پہلو ہے۔ اس کا دوسرا پہلو اثراندازی بھی

ہے۔ وہ ماحول پر بڑھتا ہوا قبضہ بھی ہے۔ حیاتیاتی مفہوم میں بھی یہ بات صادق آتی ہے۔ انسان ایسی کشتی میں جو جھکولے لے رہی ہو پہلے ان جھکولوں سے مطابقت پیدا کرتا ہے۔ اگر وہ اس میں کامیاب ہو جاتا ہے تو صورتِ حال پر اس کا قبضہ ہو جاتا ہے۔ اب وہ ان نئے حالات میں بھی پوری طرح کام کرنے کے قابل ہو جاتا ہے۔ یہ مطابقت اس قدر مکمل ہو جاتی ہے کہ طویل دریائی سفروں کے بعد جب انسان دوبارہ خشکی پر آتا ہے تو اسے وہاں پھر دوبارہ خشکی کی زندگی سے مطابقت پیدا کرنے کی کوشش کرنی پڑتی ہے، چاہے اس میں اسے زیادہ دیر نہ لگے۔ اسی طرح ہر نئی چیز، ہر نیا واقعہ، ہر نئی حالت، ہر نیا انسان نوجوان کے نفسی توازن کو بگاڑ دیتا ہے لیکن ان چیزوں سے مطابقت پیدا کرنے کے بعد وہ اشیا اور حالات کا مالک ہو جاتا ہے۔

اس طرح انسان اپنے شروع کے نشو و نما کے زمانے میں مطابقت کے ذریعے نہ صرف سماج کے خیالات کو حاصل کر لیتا ہے بلکہ وہ مختلف طاقتوں، طریقۂ کار اور نقطہ ہائے نظر کا بھی مالک ہو جاتا ہے جس کے باعث نہ صرف تمدنی نظام کی کارکردگی کی اقدار سے بلکہ وہ ان کی اصلی اقدار سے بھی واقف ہو جاتا ہے۔ تمدنی عنصر کی سب سے پہلی قدر ہمیشہ سماجی ہوتی ہے جس کو انسان مطابقت کے ذریعے حاصل کرتا ہے۔ یہ قدر کس حد تک باقی رہتی ہے اس کا انحصار صرف اس پر نہیں رہتا جسے ہم اثر پذیری کہتے ہیں، بلکہ ان قوتوں پر بھی ہوتا ہے جن کے باعث وہ اشیا کی اصلی قدر پہچان سکتا ہے۔ اشیا کی سماجی قدر سے مطابقت اور ان کے باہمی تعلقات یعنی ان کی کارکردگی

کی قدر تمدنی اقدار کی اصل قدر پہچاننے کی راہ میں بہت بڑی رکاوٹ ہیں اس کے متعلق کوئی شک نہیں کر سکتا۔ نفس کی مکمل نشو و نما جس کا ذکر ہم پہلی کتاب میں کر چکے ہیں اس رکاوٹ کو اگر فطری امکانات موجود ہوں تو کسی حد تک دور کر سکتے ہیں۔

تمدنی عنصر کی سب سے پہلے پہچان اس کی کارکردگی کی قدر یا اس کی سماجی قدر کے باعث کی جاتی ہے جو اس کی ذاتی قدر کی پہچان کی طرف راہ نمائی کرتی ہے۔ ان ذریعوں کے باعث اسی قسم کی اشیا کی نہ صرف اصلیت سے انسان واقف ہو جاتا ہے بلکہ وہ اسی قسم کی دوسری اشیا کو بھی جاننے لگتا ہے۔ یہ علم اس وقت تک ممکن نہیں ہے جب تک کہ اس کے ساتھ ساتھ کارکردگی کی صلاحیت میں بھی اضافہ نہ ہوتا جائے۔ کارکردگی کی صلاحیت کے ساتھ ساتھ کارکردگی کا ارادہ بھی ترقی کرتا جاتا ہے خصوصاً غیر مشروط اقدار کی دنیا میں ہمیشہ پیچیدہ نظاموں کی انسان خواہش کرتا ہے، اس کے قبول کی صلاحیت ہمیشہ ترقی کرتی جاتی ہے اور تمام زمانوں کے حامل قدر اشخاص اور خالق انسانوں کو وہ پہچان سکتا ہے۔ اس طرح تعلیم کے ساتھ ساتھ تعلیمی جذبہ بھی ترقی کرتا جاتا ہے چونکہ نفسی کی گہرائیوں میں تمام شعبے جا کر مل جاتے ہیں جو سطح پر تمدن کے مختلف حلقوں اور مضامین میں تقسیم ہو جاتے ہیں۔ اس منزل کے حصول میں اقدار کی دنیا سے ابتدائی مطابقت کا کچھ کم حصہ نہیں ہوتا۔

۱۰۔ سماج کی مطابقت میں تقلیدی افعال

مطابقت میں دو قسم کے افعال لازم آتے ہیں۔ ایک کو تقلید

اور دوسرے کو اثر آفرینی کہہ سکتے ہیں۔ مطابقت کی طرح تقلیدی اور اثر آفرینی کے افعال کو بھی تعلیمی اعمال میں شریک کرلینا چاہیے اور ان سے فائدہ اٹھانا چاہیے۔ تقلیدی افعال کی اصلیت کے متعلق فیصلے کا اب تک فیصلہ نہیں ہوا ہے۔ اس قسم کی تشریحات سے مثلاً یہ کہ تقلید ایک جذبہ ہے۔ یا ایک جبلّت، یا ایک ردِّ عمل ہے، یا یکسانیت کے حصول کے لیے ایک فطری کشش ہے۔ تقلیدی افعال کی تعلیمی اہمیت پر بہت کم روشنی پڑتی ہے چاہے بعض حضرات اس قسم کی تفریقوں سے کسی قدر بھی مطمئن کیوں نہ ہوں۔ ولیم جیمس (دیگر ماہرینِ نفسیات کی طرح) خوف، غصّہ، ہمدردی اور تحیّر کی طرح اسے ایک جبلّت قرار دیتا ہے۔ بالڈون تقلید کو تین قسموں میں تقسیم کرتا ہے۔ غیر شعوری (جو بلا ارادہ فطری طور پر صادر ہوتی ہے) شعوری (بالارادہ تقلید جس میں قابلِ تقلید موضوع ہمیشہ پیشِ نظر ہوتا ہے) منفعلانہ تقلید (وہ تمام تقلیدی افعال جو وراثت، عادت یا دوسروں کے تجربوں کی تقلید پر مشتمل ہوں اور سماجی مطابقت پیدا کرنا جن کا مطمحِ نظر ہو)

ہمارا یہاں یہ مقصد نہیں ہے کہ ہم تقلید کی اصلیت سے متعلق نفسیاتی تحقیقات کریں۔ اس کے لیے ناظرین بالڈون کی کتاب (بچہ اور نسل کا نفسی ارتقا) یا ٹارڈے کی کتاب "تقلید" پڑھ سکتے ہیں۔ ایک بات البتہ بالکل صاف ہے کہ ہمدردی، تقلید، اور اثر آفرینی کا باہمی بڑا قریبی تعلق ہے۔ ریباٹ میلان کو تقلید اور ہمدردی دونوں کی سب سے نیچے کی منزل قرار دیتا ہے، ان چیزوں کے نام چاہے کچھ ہوں اصلی چیز ان کے مظاہر ہیں۔ مثلاً یہ منظر کہ جانوروں کے گلے میں

جب کوئی اچھلنا شروع کرتا ہو تو تمام جانور اس کی تقلید کرتے ہیں ۔ ہم ابتدائی اچھلنے کو تقلید یا غیر شعوری ہمدردانہ فعل کہہ سکتے ہیں۔ ہمدردی کی تیسری منزل کی بھی تقریباً یہی کیفیت ہو جسے میں رفاقت کہوں گا۔ یہ وہ ہمدردی ہو جو ان انسانوں کے درمیان پیدا ہو جاتی ہو جن کے خیالات، نفسی بناوٹیں اور مذہبی اور سیاسی تصورات ایک ہوتے ہیں، اس کے باعث یہ اشخاص ایک دوسرے کی تقلید کرتے ہیں۔

تقلیدی رجحانات انسانوں میں مختلف ہوتے ہیں اب اس کی چنداں ذکر کرنے کی ضرورت نہیں ہو۔ فطرتاً اس چیز کا شدت سے اظہار عہدِ شیر خوارگی میں ہوتا ہو لیکن اکثر انسانوں خصوصاً عورتوں میں تو یہ مادہ عمر بھر پایا جاتا ہو۔ ہم علومِ اجتماعی کے ان ماہرین سے اتفاق کر سکتے ہیں جو تقلید کو سماجی زندگی کا بنیادی عنصر قرار دیتے ہیں ۔ نفس کے ارتقا میں فطری تقلید کا اظہار اُسی وقت سب سے زائد ہوتا ہو جب اس کے اظہار کے لیے عملی قوتیں بھی ساتھ ہی بیدار ہو چکی ہوں۔ بچہ کسی قسم کی تقلید اس وقت شروع کرتا ہو جب وہ کسی مقصد کی خوشی سے پہلے پنسل سے لکیر کھینچتا ہو۔ فطرتاً بچے اسی طرح صرف خارجی چیزوں کی تقلید کرتے ہیں جس طرح اکثر آدمی عمر بھر کرتے رہتے ہیں۔ اس کے بعد بالارادہ سماجی اقدار کی تقلید کا دور آتا ہو۔ کم تعلیم یافتہ انسان زندگی بھر اس دور میں رہتے ہیں۔ اکثر ان اشخاص جماعتوں اور طرزِ زندگی کی، جن کی سماجی اقدار زیادہ ہوں۔ بہ نسبت ان کے جن کی سماجی قدر کم ہو تقلید ہوتی ہو۔ انسانی تاریخ میں ہمیشہ اس طرح ہوتا آیا ہو اور تاریخ ہمیشہ اسی کو دہراتی ہو۔ اس طرح کسی

قوم کے اوپر کے طبقوں کا اخلاق، رسم و رواج، طرزِ زندگی تدریجاً اس کے تمام طبقوں میں پھیل جاتا ہے۔ جو بات قوم پر صادق آتی ہے وہی بات خاندان اور مدرسے پر بھی صادق آتی ہے ان میں سے ہر ادارے کے اثرات کی موجیں پھیلتی جاتی ہیں، وہ چاہے نفرت کی ہوں یا محبت کی۔ یہ ادارے چاہے خاندان اور مدرسے کی طرح منظّم ہوں یا نوجوانوں کے کلب کی طرح خود ان کے پسند کردہ۔ اِس طرح اُن تمام لوگوں پر ایک بہت بڑا فریضہ عائد ہو جاتا ہے جو اپنی زندگی تعلیم کے لیے وقف کر چکے ہیں۔

تمدن کے ارتقا اور تعلیم کی ترقی کے لیے یہ بات کچھ باعثِ تسکین نہیں ہے کہ اکثر تقلید اور تکلیف وہ نقل کو ہم معنی قرار دیا جاتا ہے۔ نقل ہمیشہ دیکھی ہوئی اور سُنی ہوئی چیزوں کا میکانکی دہرانا ہے۔ ہر قسم کی تقلید بھی جس کے مطالعے کے لیے بچے کے کھیلوں میں ہمیں ہزاروں مرتبہ موقعہ ملتا ہے، گو کہ بعض چیزوں کی نقل ضرور کی جاتی ہے لیکن بحیثیتِ مجموعی پھر بھی ایک تخلیقی عمل ہے۔ یہ ان چیزوں کی جسے بچے دیکھتے سنتے یا تجربہ کرتے ہیں ہو بہو نقل نہیں ہوتی۔ مثلاً وہ درس دیتے ہیں، یا سپاہی بنتے ہیں، یا وعظ کرتے ہیں، یا کھانا پکاتے ہیں، یا دُکان لگاتے ہیں، یا کپڑے دھوتے ہیں یا تیمار داری کرتے ہیں، یا گڑیوں کو کپڑے پہناتے ہیں تو ان کھیلوں میں یہ بڑے لوگوں کے اعمال کی ہو بہو نقل نہیں کرتے۔ مصوّر اور شاعر کی طرح ان کے اعمال کے محرکات بالکل دوسرے ہوتے ہیں۔ اِسی بنا پر ابتدائی مدرسوں کے تیسرے اور چوتھے سال میں مضمون نویسی کے سلسلے میں طلبا کو ضروری جملے اس قدر

یاد کرانا کہ وہ حفظ ہو جائیں بہت غلط تھا۔ نقش کشی کی تعلیم کے سلسلے میں ہر جزو کی نقل پر انتہا سے زیادہ زور دینا بھی اس قسم کی غلطی تھی یا تجربات کے سلسلے میں بھی ہر چیز کی نقل پر زور دینا تخیل کے افلاس کی نشانی تھی۔ انسان نقل کی طرف جس کے باعث اس کو سوچنے کی محنت سے نجات مل جاتی ہے بہت جلد مائل ہو جاتا ہے لیکن اچھی تعلیم کی علامت یہ ہے کہ وہ نقل کے رجحان سے چشم پوشی نہیں کرتی جس طرح بعض تعلیمی نظریوں کا مطالبہ ہے بلکہ وہ اس کا ہر طرح استعمال کرتی ہے۔ یہ وہ نقل کی خاطر نہیں کرتی بلکہ تخلیقی اعمال کے سامنے اچھے نمونے پیش کر کے ماضی کی غلطیوں سے بچانا چاہتی ہے۔ آزادانہ تقلید کے مقابلے میں غلامانہ نقل سے ماضی سے وہ مطابقت پیدا ہو جاتی ہے جو مستحسن نہیں کہی جا سکتی۔ لیکن سب سے بڑا خطرہ یہ ہے کہ اس کے ذریعے وہ تخلیقی قوتیں اور رجحانات مرجھا جاتے ہیں جن کے ذریعے یہ ممکن تھا کہ وہ حاصل کردہ غیر مکمل تمدنی عناصر کو مکمل کریں۔ بعض اوقات یہ بھی ضروری ہوتا ہے کہ ایک ہی چیز کی چاہے وہ تھوڑی دیر کے لیے ہی کیوں نہ ہو مشق کی جائے۔

ہم کو اس کے لیے صرف بہت سے پیشوں کے ہتھیاروں کے استعمال پر ایک نظر ڈالنی چاہیے۔ اس کے مقابلے میں وہ تخلیقی اعمال ہیں جو بغیر کسی مدد کے نئی نئی چیزیں پیدا کرتے ہیں۔ لیکن تخلیق کی نتیجہ خیز آزادی کا راستہ ہمیشہ تقلید اور تمثیل کی تنگ گلی ہی میں سے ہو کر گزرتا ہے۔

۱۱۔ تقلید اور اثر آفرینی

مطابقت کے عمل کا دوسرا پہلو اثر آفرینی ہے۔ ہم تقلید کے عمل کو اس سے در اصل جُدا نہیں کر سکتے۔ اس عمل کی مکمل تحقیقات ہم کو بالڈوِن کی متذکرۂ بالا کتاب میں مل سکتی ہے۔ یہاں بھی وہ غیر شعوری اور نیم شعوری اثر آفرینی میں فرق کرتا ہے جو تقلید کے تینوں بلا واسطہ اعمال کو حرکت میں لاتی ہے۔ اس میں وہ دو اور صورتوں کا اضافہ کرتا ہے۔ روکنے والی اثر آفرینی جس کا تعلق خاص قسم کے اخلاقی اثرات، خوف اور حیا وغیرہ سے ہوتا ہے اور دوسری مشہور قسم یعنی ہپناٹزم جس کا مقصد یہ ہوتا ہے کہ شعور کو ہر قسم کے تصوّرات سے خالی کر دیا جائے تاکہ دوسرا تصوّر ایک حکم کے ذریعے بہت حد تک انفعالی طور پر شعور میں داخل ہو جائے، غیر شعوری اور نیم شعوری تقلید کم یا زائد شعوری تقلید کی بنیاد ہیں۔ بچّوں اور وحشی اقوام پر سب سے زیادہ اثر اس وقت ہوتا ہے جب اثر آفرینی اور تقلید کا تعلق اشیا کے خارجی پہلو سے ہو۔ یہ اعمال اعتقاد، محبت، یقین اور خوشی سے تسلیم کردہ حاکم کے ذریعے بہت زیادہ قوی ہو جاتے ہیں۔ جس قدر فرد یا قوم کی عقل ترقی کرتی جاتی ہے اور پختہ ہوتی جاتی ہے اسی قدر اس قسم کی تحریک کے اثرات کم ہوتے جاتے ہیں۔ اس کے برخلاف نیم شعوری تحریک کا اثر جس کا تعلق فرد کے اس تحت الشعور سے ہوتا ہے جو پہلے ہی سماج سے مطابقت پیدا کر لیتا ہے پختہ اور تعلیم یافتہ اشخاص اور اقوام میں بھی ہوتا ہے۔ لیکن یہ تقلید جس طرح اشیا کے داخلی پہلو

سے وابستہ ہوتی ہے اُسی طرح اکثر اس کے خارجی پہلو سے بھی اس کا رشتہ قائم رہتا ہے۔

تعلیمی افعال کے لیے خاص طور پر اہم اشیا، خیالات، اعمال، اخلاق، اور رسم و رواج کی سماجی قدر رکھنے والی تحریکیں ہیں۔ تقریباً یہ سب کے سب اثر آفرینی کے ذریعے انتقال پذیر ہیں اور ان کے استعمال اور تقلید کے باعث اعمال، اخلاق، رسم و رواج زندہ ہو جاتے ہیں یا مر جاتے ہیں۔ سب سے زیادہ مندرجۂ ذیل چیزیں اثر آفرینی کرتی ہیں:۔

(الف) اشخاص یا اشخاص کی جماعتیں جو محبت، اعتقاد، احترام، تحیّر اور ہمدردی کے باعث برضا و رغبت اطاعت شعاری کے لیے آمادہ ہو جاتی ہیں۔

(ب) واقعات جو جلد از جلد دہرائے جائیں اور کھیل کی جبلّت یا جمالی جبلّت کے باعث جن کی نقل کرنا آسان ہوتا ہے۔

(ج) مظاہرات، جو کسی وقت کے واقعی رجحانات اور نظامِ مقاصد کے باعث خود اپنے اعمال سے مطابقت اختیار کریں۔

لیکن سب سے زیادہ اثر آفرینی ہمیشہ شخصیتوں کے باعث ہی ہوتی ہے اسی باعث یہ چیز سب سے زیادہ اہم ہے۔ چاہے محبوب استاد اپنے شاگردوں کے ساتھ کسی کھیل کود میں شریک ہوں یا صرف کام میں یا وہ حاکمانہ طریقے پر اپنے تعلقات کو درس و تدریس ہی میں محدود کریں۔ یہ سن رسیدہ کھیل کود یا کام کے ساتھی اپنے عمل اور اپنی شخصیت کے ذریعے نئے مقاصد پیدا کرتے ہیں جو شاگرد کے

یک طرفہ مقاصد کی جگہ لے لیتے ہیں، یا شاگرد کے پہلے سے موجودہ مقاصد کے حصول کے لیے نئے راستے بتاتے ہیں۔ اس طرح اس میں نئے رجحانات پیدا کرتے ہیں۔ ہم ان چیزوں کو اسی وقت ثابت کر چکے ہیں۔ جب ہم نے متعلقہ رجحانات کی انتقال پزیری کے متعلق بحث کی تھی۔ میں ابھی تک اُس گزشتہ وقت کو بہت خوشی سے یاد کرتا ہوں، جب میرے شاگردوں کو میرے بیرونِ مدرسہ تعلقات کے باعث بغیر میرے ارادے کے میرے علمی، سماجی، اور کھیل کود کے رجحانات میں دلچسپی پیدا ہو گئی تھی اور مجھ سے جدا ہونے کے بعد بھی ان میں یہ چیزیں باقی رہیں۔ فطرتاً مثال اور اس کی تقلید کا بہت غلط استعمال بھی ہو سکتا ہے۔ یہ بات یاد رکھنی چاہیے کہ نمونہ اور مثالیں اس لیے نہیں ہوتیں کہ ہم انھیں فقط دھرادیں، بلکہ اس لیے کہ ہم ان کے ذریعے نفس اور تصورات کے قوانین کا پتا چلائیں اور تشکیل کے اصولوں کو پہچانیں۔ نقل دراصل اثر آفرینی کے ذریعے ہو بھی نہیں سکتی چونکہ نقل کے معنی ہیں کہ ہر چیز کو دہرایا جائے اور اس کی مشق کی جائے۔ جہاں نقل کرنا لازمی ہے (مثلاً آلات کے استعمال کے لیے ہاتھ کی گرفت کا سیکھنا، موسیقی کے فن کی مشق، غیر زبانوں کے تلفظ کو سیکھنا وغیرہ) جہاں ٹھیک ٹھیک چیزوں کو دہرانا ضروری ہے وہاں ہمیں اثر آفرینی کی اصطلاح استعمال نہیں کرنی چاہیے ورنہ اس اصطلاح کے کچھ معنی ہی نہیں رہیں گے۔

جن اشخاص اور اشیا کے اثرات مرتب ہوتے ہیں، جو اقدار کے انتقال کے باعث ہوتے ہیں، ان کے باعث اخلاقی آزادی

کی راہ میں انسان حتی الامکان معروضی نقطۂ نظر پیدا کر لیتا ہے وہ بڑی رکاوٹ بھی ثابت ہوتے ہیں۔ مجھے یہاں صرف اس تعلیم کے اثرات کی طرف توجہ دلانے کی ضرورت ہے جو زبانی طور پر دی جاتی ہے مثلاً تاریخ یا مذہب کی تعلیم جس کا معروضی طور پر اظہار کرنا ناممکن ہے۔ میں اُس کوشش کی طرف بھی توجہ دلانا چاہتا ہوں جس کے ذریعے نوجوانوں کو ایک خاص سیاسی عقیدے کی تعلیم دی جاتی ہے۔ جب سرکاری تاریخی نصاب بھی مخصوص سیاسی پارٹی کے خیالات سے پاک نہیں رہ سکتے تو خود سیاسی پارٹیوں سے اس چیز کی توقع رکھنا عبث ہے۔ تاریخ کی تعلیم کے ذریعے عظیم الشان حامل قدر اشخاص کے لیے احترام کا جذبہ پیدا کرنا چاہیے اور ساتھ ہی اُس کی معروضی حیثیت کو بھی نظرانداز نہیں کرنا چاہیے اسی طرح ہم صحیح شہری احساس کو خطرے سے بچا سکتے ہیں۔

۱۲۔ تدریس اور تعلیمی عناصر

اثر آفرینی جو نفسی ارتقا کے شروع کے تینوں دوروں میں اس قدر فعّال اور اثر انداز ہوتی ہے اس زمانے میں اشیا کی سماجی قدر سے وابستہ ہوتی ہے یعنی اس کا مقصد کارکردگی کے تصورات کو جماعت میں منتقل کرنا ہوتا ہے۔ قدر کے ان تجربات کے ساتھ قدر کے دوسرے تقضیے بھی مل جاتے ہیں جو بچے اپنے عمل، کھیل، کام اور اپنے ساتھیوں اور بزرگوں کے ساتھ زندگی گزارنے کے باعث حاصل کرتے ہیں۔ اس طرح قدر کے پہلے نظام کی اور اس کے ساتھ نظامِ مقاصد

کی تشکیل ہوتی ہے۔ اس زمانے میں تقلید جس طرح ہم پہلے بتا چکے ہیں خارجی پہلوؤں یعنی حاملِ قدر اشخاص کے خارجی اعمال سے وابستہ ہوتی ہے۔ اس وقت تعلیمی مسئلہ یہ درپیش ہوتا ہے کہ تمدنی عناصر کے داخلی نفسی پہلو تک پہنچنے میں مدد پہنچائی جائے۔ اشیا کے اصلی مفہوم کا احصا اور تجربہ اسی وقت ممکن ہے جب تمدنی عناصر سے انسان کی انتہائی وابستگی ہو۔ اس وابستگی کے باعث وہ ہزاروں غلطیوں سے محفوظ ہو جاتا ہے اور تدریجاً اس کا علم بڑھتا جاتا ہے۔ نظام کی صورت میں اشیا کے اس احصا کو، تمدنی عناصر کے مفہوم کے باقاعدہ اس ادراک کو، ہم تدریس کہتے ہیں۔ ہمارے اس تعلیمی تصور کے مطابق تعلیم کا مفہوم صرف سماج کے علم، عمل اور قدر کو جاننا ہی نہیں ہے بلکہ تجرباتِ قدر کی صلاحیت کی نشو و نما، تمام تمدنی نظام میں فہم کو، اس حد تک وسیع کرنا جس قدر ایک فرد کے لیے ممکن ہے، اور احساسِ قدر کی تشکیل کرنا ہے۔ غرض کہ جس طرح ہم پہلے تفصیل سے بیان کر چکے ہیں تعلیم کا مفہوم نفس کا اس طرح ارتقا ہے کہ ایک طرف تو وہ خود کو قائم رکھے اور دوسری طرف حاملِ قدر جماعت کی اخلاقی تشکیل میں بھی مدد دے۔ اس کا مقصد صرف کارکردگی کی صلاحیت میں اضافہ کرنا نہیں ہے جس طرح کہ کھیل کود میں ہوتا ہے۔ تعلیم کا مفہوم صرف معلومات اور قضایائے قدر کے انتقال کا نام بھی نہیں ہے جو اثر آفرینی یا تحریک کے ذریعے ہوتا رہتا ہے اور اس کا مقصد صرف چند عادات اور مہارتوں کا پیدا کرنا بھی نہیں ہے، جو بہت حد تک تقلید انجام دیتی رہتی ہے بلکہ وہ تو طالب علم

کے تجربی اقدار اور مقاصد کے نظام کو لے لیتی ہے اوران کے عمیق ترین مفہوم سے اُس کو آشنا کراتی ہے، اوران اقدار کا اس کو تجربہ کراتی ہے جو ان میں پوشیدہ ہیں۔

جب بچّے کی عمر مدرسے میں جانے کے قابل ہو جاتی ہے اور اس کی باقاعدہ تعلیم شروع ہوتی ہے تو اس وقت اس کے اقدار، مقاصد اور رجحانات کے نظام کے احصا سے یہ مفہوم ہوتا ہے کہ بچّے کو اس کے مقاصد کے حصول میں حتی الامکان مدد پہنچائی جائے۔ اس کے مقاصد فطرتاً دوسروں کی اثر آفرینی کا نتیجہ ہوتے ہیں۔ کام کا اصل مقصد ہمیشہ تکمیلِ نفس ہی ہے۔ کھیلنے کودنے اور نقل کرنے والے بچّے کو ہم ایک کام کرنے والا اور کاموں کا احصا کرنے والا انسان بنا دینا چاہتے ہیں۔ مکمل کام کی اس تعلیم کے ساتھ ساتھ بچّوں کے لیے صاف ستھرے کھلونے اور مشغولیت کے سامان بھی بہم پہنچائے جا سکتے ہیں جس میں تحریک اور تقلید کار فرما ہو۔ بچّہ اس طرح کام کی سنجیدگی اور فرض اور کھیل کود کی جمالی آزادی میں فرق کرنا تدریجاً سیکھے گا۔ جوں ہی کہ بچّہ اس کام کو کرنا شروع کرے گا جو مدرسے کی طرف سے مقرر کی گئی ہو تو اس وقت احتیاط کے ساتھ کام کو مکمل کرنے پر زور دینا چاہیے۔ لیکن اس کا خیال رکھنا چاہیے کہ ان مقاصد کو بچّے کی کارکردگی کی صلاحیت سے مطابق ہونا چاہیے۔

تعلیمی عمل کے دوران میں یہ کافی نہیں ہے کہ صرف موجودہ اثر آفرینی کے باعث حاصل شدہ مقاصد کو پیشِ نظر رکھا جائے بلکہ رجحانات کے پہلے اور دوسرے قانون کے مطابق طالب علم

کے رجحانات کے حلقے کو ان چیزوں کی طرف بڑھانا چاہیے جن کے معنی اس زمانے کے طالب علم کی نفسی ساخت کے لیے مناسب ہوں۔ اثر آفرینی بھی جو رجحانات کی نشوونما کے دوسرے قانون کے مطابق ہمدردی سے شروع ہوتی ہے رجحانات کی توسیع میں مدد پہنچاتی ہے۔ اس کے علاوہ دوسرے راستے موجود نہیں ہیں۔ سختی اور سزا کے ذریعے معلومات جو حافظے میں محفوظ ہوں اور دیگر ضروری خالص میکانکی مہارتیں بھی پیدا کی جا سکتی ہیں لیکن معمولی قسم کا رجحان پیدا نہیں کیا جا سکتا۔ تعلیم میں سختی صرف اسی وقت جائز قرار دی جا سکتی ہے جب کہ تعلیم اور مدرسے کے قواعد کو توڑا جا رہا ہو۔ کسی بھی تعلیم میں اس کو پورے طور پر نظر انداز نہیں کیا جا سکتا لیکن رجحانات کی نشوونما میں اس سے کچھ بھی مدد نہیں مل سکتی۔

آخری تیسری منزل میں تعلیم کو زیادہ سے زیادہ اس کا خیال کرنا چاہیے کہ رجحانات کی بڑھتی ہوئی کثرت میں ایک نفسی مرکزیت، ایک نظامِ مقاصد جو طالب علم کی نفسی زندگی سے تعلق رکھتا ہو اور جو ایک یا ایک سے زائد ہم آہنگ مقاصد کی سرگردگی میں ہو، نشوونما پائے۔ کسی پیشے کے لیے داخلی شعور اور احساس کے باعث سماج کے کسی کام میں دلچسپی پیدا ہونی چاہیے اور تدریجاً اس کی تکمیل کا جذبہ بھی انسان میں پیدا ہو جانا چاہیے۔ ہزاروں کے لیے غالباً یہ بات ناممکن ہوگی۔ تاہم نظریۂ تعلیم میں اس مقصد کو نظر انداز نہیں کیا جا سکتا۔ ایک تعلیمی نظام جو اپنے ہزاروں طالب علموں میں باوجود داخلی صلاحیت موجود ہونے کے اگر خود اپنی آپ تعلیم کا جذبہ پیدا

نہ کر سکے تو اس نے دراصل اپنا سب سے بڑا مقصد پورا نہیں کیا۔ تعلیم کی یہ منزل جس عمر میں پوری کی جاتی ہے وہ عنفوانِ شباب اور شباب کا زمانہ ہوتا ہے اور جرمنی کے نوّے فی صدی نوجوان اپنے پیشے کا انتخاب جبر کے باعث کرتے ہیں۔ نوجوانوں کے لیے پیشوں کے ان مدارس میں صرف کارکردگی کی صلاحیت پیدا کی جاتی ہے۔ ایک اخلاقی محرک کے باعث کس حد تک یہ اس کام کو مکمل کرنے کا جذبہ پیدا کرتے ہیں، چاہے وہ اشیا کا معروضی علم حاصل کرنے کے لیے ہو یا سماجی اقدار پیدا کرنے کے لیے یہ ایک ایسا سوال ہے جس پر مختصراً ہم بعد میں بحث کریں گے۔

یہاں اس طرف بھی اشارہ کرنا ضروری ہے کہ وہ ہر نظامِ تعلیم غیر مکمل ہے جو صرف فطری اور جمالیاتی تعلیمی عناصر سے کام لیتا ہے اور ساتھ ہی ساتھ حاملِ قدر جماعت کی سماجی اقدار کو کام میں نہیں لاتا۔ یہ صرف اس لیے نہیں کہ مرد بغیر سماجی تعلق کے اپنی داخلی سماجی صلاحیتوں کا پتا نہیں چلا سکتا، بلکہ اس لیے بھی کہ حاملِ قدر جماعت کا تعلیمی عنصر اخلاقی اور مذہبی اقدار کا حامل ہے، مگر اخلاقی اور مذہبی اقدار کا اظہار صرف اشخاص کے درمیان ہی ہو سکتا ہے۔ حاملِ قدر جماعتیں فطرتاً ہمیشہ کام کی جماعتیں بھی ہوتی ہیں۔ ان جماعتوں میں جو شریک ہوتا ہے وہ صرف اپنے کام ہی کی تکمیل نہیں کرتا بلکہ ایک حاملِ قدر جماعت کی بھی تشکیل کرتا ہے۔ اگر تعلیم کی جگہ ایک منظم مدرسہ ہے، تو یہ کوشش کرنی چاہیے کہ حتی الامکان اس مدرسے کو ایک حاملِ قدر جماعت بنا دیا جائے، جہاں قدر کو عملی

جامہ پہنانے کے رجحانات کے باعث شاگردوں اور استادوں کو ایک مشترکہ کام ایک ہی رشتے میں منسلک کر دے۔ اس طرح مدرسے میں ایک تمدنی عنصر ہو جاتا ہے جو اپنی نفسی ساخت کے باعث ایک مکمل تعلیمی ادارہ بن جاتا ہے۔ ہم کو بعد میں مدرسے کی سماجی ساخت پر بحث کرنے کا اور بھی موقع ملے گا۔

اب فطرتاً اس تصورِ تعلیم کے باعث پیدا شدہ ادارے کا جسے ہم مدرسہ کہتے ہیں اوّلاً مقصد علمی رجحانات کی نشوو نما ہے اور حصولِ علم کے لیے ضروری نفسی اور فطری صلاحیتوں کا پیدا کرنا ہے۔ جماعت میں اس کا یہ فریضہ ہمیشہ باقی رہے گا۔ مدرسوں کو کام کے سماجی ادارے بنانے میں ہمیشہ مشکلات حائل رہیں گی خصوصاً ان مدارس کی راہ میں جن کا مقصد نفسی کام کرنے والے پیدا کرنا ہے۔ علم کی راہ تنہائی کی راہ ہے جس پر ہر ایک کو خود چلنا ہوتا ہے۔ وہ اسی قدر زیادہ تنہا ہوتی جاتی ہے جس قدر انسان اقلیمِ علم میں زیادہ سے زیادہ داخل ہوتا جاتا ہے۔ جو علم کے راستے پر چلنا چاہتا ہے وہ اپنے کام سے نہ خود کو اور نہ دوسروں کو کوئی فائدہ پہنچا سکتا ہے جب تک کہ وہ اچھی راہ نمائی میں خود کی کسی حد تک نفسی تہذیب نہ کر لے جب نفسی صلاحیتوں اور عادات میں کارکردگی کی قابلیت پیدا ہو جاتی ہے تو اس وقت جماعتوں کو علم کی جدوجہد کے لیے آپس میں کام کے اداروں کے ذریعے متحد کر لینا چاہیے۔ جب کاموں کی تکمیل کا انحصار صرف انفرادی داخلی صلاحیت پر مبنی ہو تو اس قسم کے ادارے صرف خالی باتوں کے مرکز ہو کر رہ جاتے ہیں۔ ہیوگو گاڈِنٹس نے

تمام مدرسے کو ایک قسم کی عملی جدو جہد کرنے والی جماعت بنانے کی کوشش کی ہے۔ ایک نظام سے کام کرنے والی جماعتیں جو استاد کے مقرر کردہ لائحہ عمل کے مطابق نہیں چلتیں اور نہ اسے سوالات سے پریشان کرتی ہیں بلکہ وہ خود اپنے لیے لائحہ عمل مقرر کرتی ہیں اور خود ہی ان کو عملی جامہ بھی پہناتی ہیں۔ اس راہ میں کون کون سی مشکلات حائل ہوتی ہیں اور کون کون سی مایوسیاں انسان کو پیش آتی ہیں اس کا میں یہاں ذکر کرنا نہیں چاہتا۔ صرف گائیڈش جیسا تعلیمی صلاحیتیں رکھنے والا انسان تمام مشکلات پر حاوی ہو سکتا تھا، جو مایوسیوں کا مقابلہ کرسکتا تھا اور ایک طویل، با ضابطہ اثر اندازی کے ذریعے نظری تعلیم کے گوشتوں میں جماعت کو واقعاً ایک نفسی کام کرنے والی جماعت بنا دیتا تھا۔ ابتدائی قومی مدرسوں اور جامعات کے بحث و مباحث میں بھی اس قسم کی کوشش کی جاتی ہے، لیکن نتائج کا انحصار ہمیشہ استاد کی راہ نمائی پر موقوف ہوتا ہے۔

وہاں کی حالت بالکل مختلف ہوتی ہے جہاں حاصل کردہ معلومات اور مہارتوں کو صرف عملی کاموں کے لیے استعمال کرنا مدِ نظر ہوتا ہے۔ یہاں کاموں کے ادارے تعلیمی کام کے لیے ہمیشہ ایک رحمت ثابت ہوتے ہیں۔ لیکن ان تعلقات کے متعلق تفصیلی طور پر تحقیق کرنے کا یہاں موقع نہیں ہے۔ ان مسائل کے لیے میری دوسری کتابوں کا مطالعہ کرنا چاہیے۔ ابتدائی قومی مدارس کو ہم مدرسۂ عمل کی طرح اسی وقت منظم کر سکتے ہیں جب کہ ہم تعلیم کا تعلق شروع ہی سے عملی کاموں کے ساتھ وابستہ کریں جن کی سماجی قدر کا بچہ اپنے کھیلوں

اور خاندان میں تجربہ کر چکا ہوتا ہے اور تعلیمی عناصر کی طرح جن کو استعمال کرنے کے لیے بچّے کی تمام نفسی ساخت کا تقاضا ہوتا ہے ہم اس سوال کو ایک دوسرے نقطۂ نظر سے آخر کے دونوں ابواب میں دوبارہ چھیڑیں گے۔

۱۳۔ مطابقت کے باعث فرد کا بیدار شدہ نفسی نظام اور حاملِ قدر جماعت پر اُس کے اثرات

جماعت کی اقدار اور اس کے تصوّرات اور خیالات کے ساتھ نفسی مطابقت کو جن میں خارجی یا بدیہی طور پر اقدار موجود ہوتی ہیں، اثر آفرینی، کھیل، کام میں تقلید اور آخر میں متذکرہ بالا تعلیم کے ذریعے حاصل کردہ معلومات اور مہارتوں کے ذریعے کام کے اداروں کی طرف بھی موڑا جا سکتا ہے۔ تعلیم کا یہی ایک راستہ ہے جو تمدّنی عناصر کے درمیان سے ہو کر گزرتا ہے۔ یہ نفسی مطابقت فطری اُپج کے باعث ہوتی ہے اور غیر محسوس طریقے پر نشو و نما کرتی رہتی ہے۔ چیزوں کے مفہوم، تصوّرات کے معانی اور سماجی اور مابعد الطبیعاتی اقدار کو غیر ارادی طور پر انسان اسی طرح قبول کر لیتا ہے جس طرح وہ ہوا، پانی، اور غذا کو قبول کرتا ہے۔ اسی طرح مستقل روحانی اور نفسی تاثرات کے باعث نفسی اور جسمانی اعمال میں کارکردگی کی زیادہ صلاحیت پیدا ہوتی جاتی ہے اور اس طرح میکانکی اور نامی عادات منجمد ہو جاتی ہیں لیکن ہمیں ان مستقل، غیر ارادی اور داخلی نفسی مطابقت کو

غیر مستقل، بالارادہ جماعت کی کسی خاص حالت کے ظاہری آداب کے ساتھ مطابقت کو ایک دوسرے سے ملا نہ دینا چاہیے۔ تعلیمی اعمال کے لیے ضروری مطابقت جو کہ بعد میں غائب ہو جاتی ہے غیر شعوری مطابقت کا ایک جزو ہے لیکن یہ چیز تدریجاً شعوری ہوتی جاتی ہے اور انسان خود اپنی ذاتی اور سماجی بقا کے لیے خود تشکیل کرنا چاہتا ہے اور خود اپنی عادات بھی پیدا کرتا ہے۔ یہ ساتھ ہی ساتھ نہ صرف مقاصد کے لیے کاموں کی نشو و نما کی راہ ہے بلکہ احترام ذات کے اعلیٰ مقصد کا بھی ذریعہ ہے۔

خود کو مطابق کرنے کی صلاحینت کی اصل وہ ہے جسے ہم نفسی نشو و نما کہتے ہیں ادنیٰ زندگی کی تکمیل اُس بدیہی مقصد کے ذریعے ہوتی ہے جو تمام متغیر، تمام نشو و نما پانے والی اور تمام نامی چیزوں کی اصل ہے۔ غیر شعوری حیاتاتی مطابقت بھی اسی کی خدمت انجام دیتی ہے۔ اعلیٰ نفسی زندگی کی تکمیل کی صلاحیت اس طرح انفرادی شعور میں موجود نہیں ہے۔ مطابقت کی اس صلاحیت کے بغیر نہ صرف تعلیمی اعمال کا حصول ناممکن ہے بلکہ ان کے لیے جد و جہد بھی نہیں کی جا سکتی۔ لیکن نفسی نشو و نما کے اس عمل کو یعنی ان چیزوں کو جو وہ تعلیمی دائرے سے حاصل کرتا ہے خود ایک آزادانہ حیثیت دے دینی چاہیے اگر وہ فرد کی تمام امکانی قوتوں کی نشو و نما چاہتا ہے۔ جب کہ نفسی حیاتاتی وجود کسی نہ کسی طرح تعلیم کے ذریعے حاصل کردہ صورت حال پر فاعلی اور انفعالی طور پر قبضہ کر لیتا ہے تو وہ اپنی نشو و نما کی دیگر شرائط کے ساتھ مطابقت کرتا ہے، اور اس وقت

دراصل تعلیم کا صحیح مقصد پورا ہوتا ہے۔ سرکاری تعلیمی کے نظام کو ابھی تک بھی تعلیم کی ان بنیادی خصوصیات کا علم نہیں ہے کجا کہ وہ ان کو حاصل کرتا۔

غیر ارادی اور تعلیمی اعمال کے ذریعے کسی تمدنی عنصر کے ساتھ انفرادی نفس مطابقت نہیں پیدا کر سکتا اُس کے لیے نفسی اعمال رجحانات اور نشوونما کی صلاحیتوں کا ہونا ضروری ہے جو اپنی انفرادی خصوصیات کے باعث اشیا میں نیا فہم پیدا کریں یا اپنے فہم اور نفسی ماحول میں مطابقت پیدا کرنے کی کوشش کریں۔ فطرتاً ارتقا کے پہلے دور میں انفرادی نفس نفسی ماحول میں اس کی زندگی اس کے جذبات اور اس کی عادات سے مطابقت پیدا کرتا ہے، اور خاص طور پر انفعال پذیر طبائع کی تو یہ کیفیت عمر بھر ہی رہتی ہے۔ اکثر لوگوں کی نفسی ارتقا کی یہ خصوصیت ان کے ارتقا کے اختتام تک باقی رہتی ہے اور ان کی تشکیل شدہ نفسی زندگی کے اثرات کا اثر ماحول پر بہت ہی کم دکھائی دیتا ہے۔ اثر انداز البتہ سبھی ہوتے ہیں چاہے تعمیر کے ذریعے یا تخریب کے ذریعے، چاہے وہ آگے بڑھتے ہیں یا پیچھے ہٹتے ہیں، چاہے وہ نشوونما کرتے ہیں یا اپنی جگہ قائم رہتے ہیں۔ انسانیت کے بڑے لوگوں کے اثرات عام کرۂ ارض پر ہزارہا سال باقی رہتے ہیں۔ چھوٹے لوگوں کے اثرات صرف ایک گھنٹہ یا ایک لمحہ باقی رہتے ہیں اور وہ بھی انسانوں کے ایک نہایت محدود حلقے میں۔ کوئی چیز صرف اپنے آپ میں سے پیدا نہیں ہوتی بلکہ کسی خاص عنصر کے معروضی نفس سے مطابقت کرنے اور

اس میں حصّہ لینے کے باعث پیدا ہوتی ہے۔ اسی طرح نفسی ماحول کے اثرات سے بھی چشم پوشی نہیں کی جا سکتی۔ ہر چیز ماضی کا نتیجہ ہوتی ہے لیکن ساتھ ہی وہ مستقبل کا سبب بھی ہوتی ہے۔ مطابقت کرنے والی چیزوں اور جن چیزوں کی مطابقت کی جائے ان کے باہمی تقابل ہی پر جماعت کی ترقی یا تنزّل منحصر ہے۔ اس باہمی اثراندازی کا نتیجہ یہ ہوتا ہے کہ طالب علم کی نفسی فطرت اپنے مطابقت کے دوران عمل میں خود کو ایک غیر مستقل بلکہ ہر وقت تغیّر پذیر ماحول میں پاتی ہے۔ نشو و نما کے ابتدائی دور میں اور خاندان اور مدرسے میں جہاں احتیاط کے ساتھ تعلیم دی جاتی ہے طالب علم منظم سماجی اقدار حاصل کرتا ہے۔ یہ بات ہم خیال کر سکتے ہیں کہ اس زمانے میں منتشر تعلیمی اثرات کا حلقہ کامیابی کے ساتھ نفسِ معروضی کے اُن تمام عناصر کو دور رکھتا ہے جس کے باعث تصورِ کائنات کی یکسانیت میں فرق آئے۔ یہ بات ٹھیک بھی ہے یا نہیں یہ ایک دوسرا سوال ہے۔ لیکن نفسِ انسانی کی نشو و نما کے دوران میں یہ یقینی ناممکن ہو جاتا ہے بشرطیکہ کوئی سماج ایک مکمل تمدنی جماعت نہ ہو جس میں اس کے تمام عمیق عناصر کا اظہار ہو رہا ہو لیکن تمدنی ارتقا کے باعث یہ ایک ناممکن چیز ہے۔ تمدّن کے سوا اس کے اور کوئی دوسرے معنی نہیں ہیں کہ وہ انفرادی بڑھتے ہوئے نفوس میں نفسِ معروضی کو زندہ کرنا چاہتا ہے اور اس طرح اشیا اور صورتوں میں ایک مستقل معانی پیدا کرتا ہے خواہ وہ عارضی کیوں نہ دکھائی دیں۔

۱۴۔ جامد اور نامی حاملِ قدر جماعتیں

یہ تغیّر بعض جماعتوں میں بہت آہستہ ہوتا ہے۔ بعضوں میں یہ بہت تیز ہوتا ہے۔ بعض اوقات اس کا اظہار تمدنی ترقی کی شکل میں ہوتا ہے اور بعض مرتبہ تمدنی تنزّل کی صورت میں۔ رہا مسلسل تغیّر تو یہ ایک امرِ واقعہ ہے۔ جس طرح بعض انفرادی ہستیاں غیر تغیر پزیر ہوتی ہیں اسی طرح بعض تمدنی جماعتیں بھی ہوتی ہیں۔ ایسی بھی تمدّنی جماعتیں ہوتی ہیں جن میں تغیّرات بہت ہی دیر سے واقع ہوتے ہیں اور بسا اوقات ان کی مرضی کے خلاف بعض جماعتوں میں تغیّر ان کی مرضی کے ساتھ بہت جلد واقع ہو جاتے ہیں۔ ہم اوّل الذکر جامد اور آخر الذکر کو نامی ترقی یافتہ جماعتیں کہیں گے۔

ایک حاملِ قدر جماعت جس قدر اپنے آپ میں محدود ہوگی اسی قدر وہ عموماً جامد ہوگی۔ اس کی مثال ہمیں قدیم مصری تمدن یا مشرقِ بعید میں جاپان اور چین کے تمدّنوں میں ملتی ہے۔ مصریوں کا قدیم تمدن ذات پات کی ترقی اور اپنی اقدار کو مضبوطی سے قائم رکھنے کے باعث بالکل جامد ہو کر رہ گیا تھا۔ جس قدر زیادہ یہ کیفیت پیدا ہو جاتی ہے اسی قدر ایسی جماعت میں عام طور پر ان افراد کو اپنی امکانی طاقتوں کی تکمیل کا موقع ملتا ہے، جن کی فطری صلاحیتیں اتفاقاً اس محدود تمدّن میں ظاہر شدہ نفسِ معروضی کے مطابق ہوتی ہیں۔ اس قسم کے اعمال کے باعث ہی تعلیمی اعمال مکمل ہوتے جاتے ہیں۔ ان تمدّنی جماعتوں کی حالت جن میں تعامل بہت زیادہ رہتا ہے۔ اس

سے مختلف ہوتی ہے مثلاً مغربی اقوام خصوصاً جرمن اور رومن قومیں۔ ہمیں یہاں اس کی بہترین مثال ملتی ہے کہ وہ کس طرح ماضی کے نفسی عناصر میں پرورش پاتی ہیں، اس کے فہم اور مقصد سے مطابقت کرتی ہیں، اس کے ذریعے غیر مشروط اقدار کا تجربہ کرتی ہیں اور پھر انھیں میں سے ہمیشہ نئے عناصر کی تخلیق کرتی ہیں۔

فطرتاً قدیم نسلوں کی یہی خواہش رہتی ہے کہ وہ اپنے زمانے کی سماجی اقدار، معانی اور مقاصد کو اس طرح منتقل کر دیں جس طرح کہ وہ انھیں پاتی ہیں۔ لیکن نامی جماعتوں کو اس کا خیال رہتا ہے کہ غیر مشروط اقدار کے ساتھ زندگی گزارتے ہوئے بھی وہ قدیم نشانیوں اور چیزوں کو نئے معانی پہنا دیں۔ یہ تمدّنی جمہوریت کی آزاد روح ہے جسے سیاسی جمہوریت کے مرادف قرار دینا جائز نہیں ہے۔ جامد حاملِ قدر جماعت اگر استقلال کی خطرناک چٹان پر استادہ ہے تو نامی جماعت تغیر کی، چونکہ صرف غیر مشروط اقدار حامل قدر جماعتوں کی طاقتور تمدّنی ادارے نہیں بناتے بلکہ وہ عناصر جن کے ذریعے یہ اقدار اپنی تشکیل کرتی ہیں۔ ہر نیا عنصر افراد کی نئی جماعت کے لیے ایک مرکز بن جاتا ہے جو اس کے ذریعے صداقت، حُسن، نیکی، اخلاق اور مذہب کے اقدار ظاہر کرنا چاہتا ہے۔ اس طرح ایک نشو و نما کرنے والی جماعت چھوٹے چھوٹے فرقوں اور پارٹیوں میں تقسیم ہو جاتی ہے جو آپس میں جنگ غیر مشروط قدر کے لیے نہیں بلکہ ان کے اظہار کے طریقوں کے لیے کرتے ہیں اور اسی طرح تمدن کی تشکیل کی بہترین طاقتوں کو ضائع

کرتے ہیں، بلکہ انھیں فنا کرتے ہیں۔ بخلاف اس کے ترقی پرور نامی جماعتوں کی جنگ ہمیشہ اپنے افراد سے جاری رہتی ہے جو اپنے ذاتی مقاصد کے باعث ایک جماعت میں منسلک رہتے ہیں اور جب یہ مقاصد خطرے میں نہیں رہتے یا دوسری جماعتوں میں یہ بہتر طور پر حاصل کیے جا سکتے ہیں تو یہ اس سے علیحدہ ہو جاتے ہیں۔ جامد جماعتیں بڑی خوشی کے ساتھ اور بہت آسانی سے ان تمام افراد کو جماعت سے خارج کر دیتی ہیں جو اپنی اخلاقی آزادی کے باعث نئی چیزوں کی تلاش کرتے ہیں یعنی ان مضبوط، قوی، بڑے اور با اخلاق لوگوں کو جو اپنا وجود اپنی زندگی، اپنی مِلک سب کچھ اپنے اعتقادات کے لیے قربان کر دیتے ہیں۔ جامد جماعتیں اگر ناممکن نہیں تو مشکل ضرور کر دیتی ہیں کہ ان میں وہ شخصیت اپنی اخلاقی تکمیل کرے جو جماعتی اقدار کو ذرا بھی تبدیل کر دینا چاہتی ہے۔ اسی طرح ترقی پرور جماعتیں اگر ناممکن نہیں تو ایک مشترکہ واحد تمدن کی بقا کو ناممکن کر دیتی ہیں، اگر وہ ان کے تعلیمی مرکز یعنی اخلاقی آزادی کو صدمہ پہنچاتی ہیں یعنی یہ جماعتیں آزادی کے ساتھ اقدار کی تشکیل کا موقع نہیں دیتیں۔ اس وقت ہم نظریۂ تعلیم کے ایک نہایت بنیادی سوال سے دو چار ہیں۔

کیا تعلیم کے لیے یہ ممکن ہے کہ وہ ان دونوں خطرناک چٹانوں سے بچ کر نکل جائے؟ یہ ایک فطری سوال ہے جس کا جواب اثبات میں دیا جا سکتا ہے۔ جس طرح آفتابوں یا ستاروں کا نظام اپنی توانائی (انرجی) کے ساتھ باقی رہتا ہے باوجود اس کے کہ اس میں

کا کوئی ستارہ ٹوٹ کر منتشر ہو جاتا ہے، یا منجمد ہوتا ہے، اسی طرح صداقت، حُسن، نیکی اور تقدیس کی اقدار اسی طرح باقی رہتی ہیں جس طرح کہ وہ ہیں۔ یعنی روح کی ابدی اقدار کی حیثیت میں وہ ہمیشہ کام کرتی رہتی ہیں گو کہ کوئی خاص تمدّنی جماعت اسے عملی جامہ پہنائے یا نہ پہنائے۔

تعلیمی عمل صرف ایک کام انجام دے سکتا ہے یعنی وہ موجودہ تمدنی عناصر اور ان کی نشانیوں اور ان کے معانی کے ذریعے طالب علم کی نظر اور دل کو ازلی اقدار کی طرف متوجہ کر دیتا ہے اور پھر انتظار کرتا ہے، امید کرتا ہے، بلکہ ایماناً یقین کرتا ہے کہ نفسِ معروضی کی ہزاروں صورتیں جس طرح ان کا دنیا کی ہزار ہا تمدنی جماعتوں میں اظہار ہوتا ہے تمام انسانیت کو اصلی اعیان کی طرف متوجہ کر دیں گی، جو اُن کو اِن ہزار ہا صورتوں سے بلند کر دیں گے۔ انتہائی ترقی یافتہ قومی جماعتیں بھی آج کس قدر کم ان مقاصد کو اپنے سرکاری نظامِ تعلیم کے ذریعے پورا کرتی ہیں۔ مگر انھیں اور خصوصاً ترقی پرور تمدّنی جماعتوں کو جن کی آج کل کثرت ہے اِس یقین کو نہ کھو دینا چاہیے کہ اخلاقی آزادی کے لیے تعلیم ہی وہ تنہا راستہ ہے جو اس مقصد تک پہنچا سکتا ہے اور اس تعلیم کی روح زیادہ سے زیادہ اشخاص اور متمدن قوموں کو باہم ملا سکتی ہے اور تعلیمی اداروں کو زیادہ کارآمد بنا سکتی ہے۔

انسانیت کی تعلیم کے عظیم الشان سلسلے میں ایمان، امید اور محبت ہی سب کچھ ہے۔ عقلیت اس چیز کو بہت جلد بھول جاتی

ہے۔ ہم اپنے آپ کو اعتقاد کے حوالے کر سکتے ہیں کیونکہ اخلاقی آزادی کی روح ساتھ ہی ساتھ معروضی روح بھی ہے۔ وہ معروضیت جس کا پورا اظہار کانٹ کے "بلا مشروط فرض" کی تعلیم میں ہوا ہے۔ کیا ہم کو آج بھی اس بات کا علم ہے کہ سرکاری تعلیم کے ذریعے ہم جماعت کو کس قدر بہتر مستقبل کی طرف لے جا سکتے ہیں؟ ہم ابھی تک اس چیز سے بہت دور ہیں۔ میں جان ڈیوی کی طرح اس چیز کو مانتا ہوں کہ صحیح تعلیم میں وہ تمام امکانات موجود ہیں جن کے ذریعے ایک ہم آہنگ حامل قدر جماعت بنائی جا سکتی ہے۔ جامد اور ترقی پرور حامل قدر جماعتوں کو یہ اعتقاد نہ کھو بیٹھنا چاہیے کہ ایک دن وہ انسانیت پر قبضہ کر لیں گے اور اس میں روحانی بادشاہت قائم کر دیں گے۔ دونوں کے لیے زندگی کا یہی مفہوم ہے۔ ہاں وہ اس اعتقاد کو تو کبھی بھی ہاتھ سے نہیں دے سکتے۔ یہ یقین خود قدر میں مضمر ہے۔ تمدنی قنوطیت صرف اسی وقت پیدا ہو سکتی ہے جب کہ جاودانی قوت کا اذعان اور روح میں مضمر غیر مشروط قدر، کسی ہنگامی مایوسی پر غالب نہ ہو سکے۔

۱۵۔ تمدنی عناصر کی تعلیمی اقدار کی تحقیقات

ہم اس باب کی تحقیقات کو ختم نہیں کر سکتے جب تک کہ نظریۂ تعلیم کے اُس شعبے پر بھی ایک نظر نہ ڈالیں جس پر اب تک بہت کم توجہ کی گئی ہے۔ ہمارے موجودہ تعلیمی ادارے اپنی کوششوں کو بہت حد تک مخصوص تعلیمی، تمدنی اور مذہبی چیزوں تک محدود رکھتے ہیں۔ ابتدائی قومی مدارس میں وطن، ریاست، خانہ داری

فطرت، تاریخ اور زمین سے متعلق مضامین پڑھائے جاتے ہیں اور ایسے مضامین جن کا انھی چیزوں سے کم و بیش تعلق ہے۔ یعنی لکھنا پڑھنا، حساب اور نقش کشی۔ کالجوں میں جہاں تک علوم و فنون اور مذہبی مضامین کا تعلق ہے (واقعی تعلیمی اقدار کے باعث نہ سہی) وہ اپنی فطری ساخت کے باعث، انفرادی اعمال اور طالب علم میں فہم کا ادراک پیدا کرنے میں مدد پہنچاتے ہیں۔

ہم کئی مثالوں کے ذریعے اس بات کو ثابت کر چکے ہیں۔ علوم و فنون کے طریقوں میں اس فطری خصوصیت کا اظہار ہوتا ہے، جن کے باعث ہمیں علوم کی نفسی ساخت کا علم ہوتا ہے، اور ہم جمالی زندگی اور تخلیق کے نفسیاتی اور فلسفیانہ نظریوں اور نفسیاتِ مذہب اور فلسفۂ مذہب سے واقف ہوتے ہیں۔ اس کے علاوہ بھی تحقیقات کے ذریعے ان سرچشموں سے دیگر امکانی تعلیمی اقدار حاصل کرنے کا یقین کیا جاتا ہے۔ اس سلسلے میں جو کچھ بھی کوششیں کی گئی ہیں اسے ڈلتھائی صرف ایک قسم کی خاص مقبولیت کہتا ہے۔ خصوصاً ہر مضمون کا ماہر یہ ثابت کرنے کی کوشش کرتا ہے کہ صرف اسی کے مضمون کے ذریعے مکمل تعلیم دی جا سکتی ہے۔ میں نے اپنی کتاب " علوم فطری کی اصلیت اور قدر" میں یہ کوشش کی ہے کہ علومِ فطری کے ذریعے خاص قسم کی صوری تعلیمی اقدار حاصل کی جا سکتی ہیں۔ اس عرصے میں وی۔ برکے مائر پروفیسر اشپرانگر کے ایک شاگرد نے ریاضی کی تعلیمی قدر پر مفصل تحقیقات کی ہیں۔ اگر ایک تمدنی عنصر کی

تعلیمی قدر متعین کرتے ہیں ہم تصورِ تعلیم کے مقصدی پہلو پر بھی نظر رکھیں تو ان چیزوں کی تعلیمی اقدار کی کوئی انتہا ہی نہیں ہوسکتی خصوصاً جب کہ طلبا کی مختلف اقسام پر نظر نہ رکھی جائے۔ تمام مضامین کی ترتیب تعلیم کے مقصدی پہلو کو پیشِ نظر رکھ کر کی جاتی ہے۔ بہت سے طالب علموں کی کوئی نفسی ساخت ہی نہیں ہوتی کیونکہ وہ عموماً صرف کالج کے نصاب کو پورا کرنے کے لیے کتابیں پڑھ لیتے ہیں اور ان میں کا ہر طالب علم چیزوں کو مختلف طور پر سمجھتا ہے۔ تصوّرِ تعلیم کے مقصدی پہلو کو جب بدیہی اور نفسیاتی پہلو کی بجائے بنیاد تسلیم کر لیا جائے تو وہ تعلیمی نظام کے لیے سب سے بڑا خطرہ ثابت ہوتا ہے۔ ہمارے سرکاری مدارس میں جو دنیا بھر کے مضامین پڑھائے جاتے ہیں وہ نظریۂ تعلیم میں اسی مقصدی نظری پہلو پر زور دینے کا نتیجہ ہے۔ اس کی بجائے اگر ہم پیشے کی تعلیم یا شہری تعلیم کا نصب العین پیشِ نظر رکھیں تو پھر ہمیں اس کی ضرورت نہ ہوگی کہ صحیح تعلیمی نتائج کے لیے مضامین کی تعداد یا ان کے حلقے کو اس قدر وسیع کریں۔ جس طرح ہمارے لیے ضروری ہے کہ علوم و فنون کی بدیہی اور نفسیاتی تعلیمی اقدار کے امکانات کی تحقیق کریں اس طرح صنعتی چیزوں کی تعلیمی اقدار کی تحقیق کی بھی ضرورت ہے جس میں زبان بھی شامل ہے، جہاں تک کہ وہ بحیثیت ایک فن کے ہمارے خیالات کی تشکیل میں مدد پہنچائے نہ کہ اس کا جمالی پہلو ہمارے پیشِ نظر ہو۔ دونوں صورتوں میں ہمیں زبان کی نفسیات اور اس کے فلسفے سے مدد لینے کی اسی طرح ضرورت ہے جس طرح

اُس کے فنی پہلو کی۔
مگر اس طرح ہماری نظر حقیقی تعلیمی اقدار کی اصلیت تک نہیں پہنچی ہے۔ تمام تعلیمی چیزوں کے معانی ہوتے ہیں خصوصاً جب علوم، فنون اور مذہبی اشیا نشوونما کے چوتھے دور میں بحیثیت تعلیمی ذرائع کے استعمال کیے جاتے ہیں تو ان کو طالب علموں کی انفرادی ساخت سے سابقہ پڑتا ہے۔ ہم کو اپنے تعلیمی کام میں یہ سوال ضرور کرنا پڑتا ہے کہ طالب علموں کی کون سی نفسی اور نفسیاتی قسمیں ہمارے سامنے ہیں۔ اس سوال کا ہم جبھی صحیح جواب دے سکتے ہیں جب کہ ہم طلبا کی مدرسے کی کارکردگی ہی کو پیشِ نظر نہ رکھیں بلکہ اس کے گھر اور اس کے قریب کے ماحول سے بھی جس میں طالب علم زندگی گزارتا ہے یا گزار چکا ہے واقف ہوں یہاں عنفوانِ شباب کی نفسیات پر پروفیسر اشپرانگر کی تحقیقاتیں بڑی مدد پہنچا سکتی ہیں۔ طلبا کی وہ قسمیں جو ارنسٹ فرڈنکل نے کی ہیں نہ نفسیاتی ہیں اور نہ نفسی۔ یہ قسمیں استاد کے لیے چاہے کسی قدر اہم ہوں یعنی یہ علم کہ طالب علموں کی چار قسمیں ہیں اوّلاً وہ جو ماحول سے خود کو مطابق کر لیں، دوم وہ جو لاپروا ہوں، سوم وہ جنھیں اپنی ذات کی محبّت زیادہ ہو، اور چہارم وہ جو مایوس طبائع رکھتے ہوں، تعلیمی نقطۂ نظر سے خاص اہمیت نہیں رکھتیں کیونکہ آخر الذکر تینوں قسموں میں طالب علموں کی صرف اُن خصائص کا اظہار ہوتا ہے جو طلبا کی نفسی ساخت اور اشیا کی ساخت میں عدم مطابقت کے باعث پیدا ہوتی ہیں۔ ایسے بھی بہت سے طلبا ہوتے ہیں جو ہر قسم کی چیزوں سے مطابقت پیدا

کرتے ہیں یعنی ریباٹ کے بقول انفعال پذیر طبیعتیں جن کی اپنی کوئی خاص شکل و صورت نہیں ہوتی۔ لیکن ایسے لاپروا طلبا کے وجود میں جو صحت ور ہونے کے باوجود بھی ہر قسم کی تمدنی چیزوں سے بے پروا رہیں مجھے بڑا شک ہے۔ یہ ممکن ہے کہ وہ تمام چیزوں کو یکساں تصور کرلے لیکن اس کے یہ معنی نہیں ہیں کہ وہ بالکل ہی لاپروا ہے۔ ممکن ہے کہ جب دوسری تعلیمی چیزوں کے انتخاب کا سوال ہو تو اس کی یہ لاپروائی بالکل ختم ہو جائے۔ مایوس طبقوں کا بھی کچھ ایسا ہی حال ہے یہ بات نہیں ہے کہ وہ مدرسے کے کام انجام نہیں دینا چاہتے بلکہ واقعہ یہ ہے کہ وہ انجام نہیں دے سکتے، چاہے یہ ذہن کی خامی کے باعث ہو یا ذہانت کی بہتات کے باعث۔

تعلیمی چیزوں کی تعلیمی قدر کو فطرتاً ہم تجربی تعلیمات کے ذریعے بھی معلوم کر سکتے ہیں۔ ہم تجربے کے ذریعے تعلیمی ذرائع سے خاص قسم کے نتائج حاصل کرنا چاہتے ہیں جس میں ہمیں کامیابی نہیں ہوتی۔ اس قسم کے مسائل حل کرنے کے لیے ہمیں تجربی مدارس قائم کرنے کی ضرورت پیش آتی ہے۔ یہ تجربی مدارس سرکاری ہو سکتے ہیں جن کے ساتھ استادوں کے مدارس بھی ملحق ہونے چاہییں جو ایک خاص نظام کے تحت میں ایک تعلیمی خیال کو عملی جامہ پہنانے کی کوشش کریں۔ لیکن اکثر یہ ہوتا ہے کہ یہ تجربے تعلیم سے شوق رکھنے والے معلّمین یا جماعتوں کی کوشش کا نتیجہ ہوتے ہیں۔ سرکاری تعلیم کی ترقی اور ذاتی تعلیمی کوششوں پر پستالوزی اور فروبل کا بہت بڑا احسان ہے۔ یا ہمارے زمانے میں قبل از

وقت مر جانے والے ڈاکٹر لیٹس کا جرمن دیہاتی مدرسوں کے قیام میں بڑا حصّہ ہے۔

آخر میں ہمیں یہ بات قطعی فراموش نہ کرنی چاہیے کہ مدارس کے تعلیمی عناصر جماعت کے تعلیمی عناصر کا صرف ایک حصّہ ہیں۔ جماعت اپنے اجتماعی اداروں کے ذریعے تمام مدارس کے نظام اور نصاب کے مقابلے میں زیادہ تعلیمی اہمیت رکھتی ہے۔ اجتماعی اداروں کے کاموں کا تنقیدی تجربہ قومی تعلیم کی ایک قابلِ قدر خدمت انجام دے سکتا ہے۔ اسی معانی میں فرانسیسی ماہرِ اجتماعیات امیل ڈرکھائم نے اجتماعیات کو بحیثیت ایک تعلیمی مضمون کے مرتب کیا ہے۔ ارنسٹ کریک کی کتاب "تشکیلِ انسانی" میں بھی اس کے متعلق کافی تحقیقات کی گئی ہے۔ آج کل کی تاریخِ تعلیم میں مدارس، تعلیمی نظام، گزشتہ ماہرانِ تعلیم، ان کا لائحۂ عمل اور ان کے خیالات کا ذکر ہوتا ہے۔ سب سے پہلے پال بارتھ نے سماجی ارتقا اور کسی عہد کے اجتماعی اداروں کے اثرات کو تعلیمی غور و فکر میں داخل کیا۔ اس قسم کے سوالات مثلاً رومیوں کے قانون یا ان کی لازمی فوجی خدمت نے کس قسم کے تعلیمی اثرات مرتب کیے؟ پولش لڑائیوں کے ذریعے جو رومی ریاست میں سیاسی اور سماجی انقلاب برپا ہوگیا۔ اُس کے تعلیمی اثرات کیا مرتب ہوئے؟ کن سماجی اور سیاسی اداروں نے تدریجاً قدیم مصری تمدّن کو ختم کر دیا؟ ۱۹۰۸ء میں جرمن قوم کو جو حقِ مجالس دیا گیا اس کے شہری تعلیم پر کیا اثرات مرتب ہوئے؟ ۱۸۸۲ء سے ۱۸۸۶ء تک فرانسیسی

قومی مدارس کو بالکل دنیاوی بنا دیا گیا اس کے فرانسیسی قوم کے مذہبی اور اخلاقی زندگی پر کیا اثرات مرتب ہوئے ؟ انگریزی اور امریکی مدارس کی تعلیمی آزادی کے باعث وہاں کی سرکاری تعلیم پر کیا اثرات مرتب ہوئے ؟ ان سوالات کے جوابات ہم کو ایک ایسے تعلیمی نظام سے جو بغیر تمام پہلوؤں کا خیال کیے ہوئے مرتب کر دیا جاتا ہے، اور جس کے متعلق ہم خیال کرتے ہیں کہ وہ ہر قسم کی طاقت رکھتا ہے، آزاد کر دیتے ہیں۔ ہم تعلیم کی طاقت کی مغرورانہ بلندیوں سے نیچے اُتر آتے ہیں، اور ہمیں اس کا احساس پیدا ہو جاتا ہے کہ ہم تعلیم کا تصوّر سماج کے دوسرے اداروں کے بغیر نہیں کر سکتے اور تمام حقیقی تعلیمی رجحانات ہمیں مجبور کرتے ہیں کہ تعلیمی مقاصد کو پیشِ نظر رکھ کر ہم سیاسی زندگی میں بھی حصّہ لیں۔

باب چہارم

حاملِ تعلیم یا معلم

۱۔ حاملِ قدر جماعتوں کے تعلیمی فرائض :-

تعلیمی اعمال جس طرح ہم دیکھ آئے ہیں نظری، جمالی اور مذہبی اعمال کی طرح صرف سادہ نفسی اعمال نہیں ہیں۔ جس قدر پر وہ مبنی ہیں وہ اخلاقی شخصیت کی قدر ہے۔ اس کے تخلیقی اعمال کے محرکات صرف صداقت، حُسن اور مذہب کی اقدار نہیں ہیں بلکہ ایک خاص وقت میں انفرادیت کی تمام نفسی اقدار۔ دوسری نفسی اقدار سے تعلیمی اعمال اس بارے میں بھی مختلف ہیں کہ جس کام کی تکمیل ان کے پیشِ نظر ہوتی ہے، وہ خود کام کرنے والے کے سپرد کر دیتے ہیں، کیونکہ تعلیم کا سب سے آخری مقصد اخلاقی آزادی ہے جس کو طالب علم خود حاصل کرنا چاہتا ہے اور وہی صرف اس کام کی تکمیل بھی کر سکتا ہے۔

لیکن اس قسم کا معروضی نقطۂ نظر تمام حاملین تعلیم دینے والوں کے تعلیمی اعمال میں نہیں مل سکتا۔ وہ تو صرف ان کاموں کو پورا کرنا چاہتے ہیں جن کی وہ داخلی طور پر ضرورت محسوس کرتے ہیں یا جو اُن کے فہم اور مقصد کے مطابق ہوتے ہیں۔ ان کے پیشِ نظر صرف

یہ نہیں ہوتا کہ طالب علموں میں نفسی قوتیں پیدا کردی جائیں اور نفسی اقدار کے تجربات تک اُن کی راہ نمائی کردیں، بلکہ وہ اپنے مقاصد اور فہم کو جو وہ قابلِ قدر سمجھتے ہیں اشیا کے ذریعے دوبارہ زندہ کرنا چاہتے ہیں اور اپنے تصوّرات کو وہ انسانوں کے ذریعے حیاتِ جاوداں بخشنا چاہتے ہیں۔ اس طرح تعلیمی اعمال، جماعتوں کی نفسی ساخت سے بہت زیادہ متاثر ہوتے ہیں جس کا موضوع تعلیم یا طالب علم ایک رکن ہوتا ہے۔ تعلیمی اعمال کا معروضی پہلو جس کا تذکرہ ہم ابھی کر چکے ہیں تمام جماعتوں میں، جو تعلیمی فرائض محسوس کرتی ہیں موجود نہیں ہوتا۔ سب سے زیادہ یہ چیز سچے تعلیم یافتہ خاندانوں میں مل سکتی ہے۔ اس کے برخلاف مذہبی اور قومی اور پیشے کی جماعتوں کا ایک تعلیمی نصب العین ہوتا ہے جس کے ماتحت وہ اپنی آئندہ نسلوں کی بغیر استثنا کے تعلیم وتربیت کرنا چاہتی ہیں۔ لیکن اخلاقی آزادانہ شخصیت کا متعین کردہ تعلیمی نصب العین جماعت کو با اخلاق بنانا ہوتا ہے جس کا اظہار اعلیٰ ترین معروضیت میں ہوتا ہے۔ چونکہ اس مقصد کے پیشِ نظر ایک ازلی کام ہوتا ہے اس لیے تعلیمی نظام کی نفسی ساخت کو معروضی طور پر متعین کرنے میں ہمیشہ دقتیں پیش آتی ہیں جس کا اظہار مختلف حامل قدر جماعتیں بحیثیت حاملینِ تعلیم کے کرتی ہیں۔ ہر حاملِ قدر جماعت اس بات کی کوشش کرتی ہے کہ نہ صرف وہ عینی اقدار جو اس جماعت کے اراکین کو منسلک کردیتی ہیں دوبارہ زندہ ہوجائیں بلکہ اس کے تمام مقاصد اور معانی بھی۔ اس مقصد کے ماتحت تعلیمی فرائض کو متعین کرنے کا نظریہ جس قدر آسان دکھائی دیتا ہے، اسی قدر ایک حاملِ تعلیم

جماعت کے لیے کسی قوم کے نظام کو ایک ایسی شکل دینا دشوار ہو جو ان تمام مطالبات کو پورا کر سکے۔ خود وہاں بھی، جہاں مذہبی ادارے تمام سرکاری نظامِ تعلیم کو منظم نہیں کرتے (گو کہ کلیسا کو ہمیشہ اس بات کا دعویٰ رہتا ہے) اس راہ میں مشکلات اس قدر زیادہ ہیں کہ بغیر یک طرفہ فیصلے کے امن نہیں ہو سکتا۔

اس قسم کے فیصلے صرف ایسی ریاست ہی کر سکتی ہو جو انصاف پر مبنی ہو اور ایک آزاد ضمیر رکھتی ہو۔ ریاست جس کو اس کے تمام اراکین برضا و رغبت تمام متضاد مفادوں میں مساوات قائم رکھنے والا ایک قانونی نظام تسلیم کرتے ہیں، اور اس کے ماتحت اداروں اور شاخوں کا کام ہو کہ وہ تعلیم کا نظام، اس کی راہ نمائی اور اس کی نگرانی کریں۔ اُسی کو تنہا اس کام میں دلچسپی ہو سکتی ہو اور صرف وہی تنہا اس کی ضامن ہو سکتی ہو۔ اِس صاف بات کے لوگوں نے یہ معنی لیے ہیں کہ ہر قسم کے مدرسوں کو قائم کرنے اور ان کو چلانے کی تنہا ذمہ داری صرف ریاست پر ہو۔ ریاست کی یہ طاقت، اس تمام غیر محدود طاقت کی طرح جو انسانوں کے ہاتھ میں ہوتی ہو، تعلیم پر بھی قبضہ کر لینا چاہتی ہو۔ لیکن تمدنی عناصر کی یہ اجارہ داری صرف ایک عینی ریاست کو دی جا سکتی ہو، جو عقلی قوانین پر مبنی ہو کیونکہ عمدہ منظم مدارس بحیثیت حاملینِ تعلیم کے سب سے قیمتی عناصر ہیں، لیکن ریاست کے اس عین کو کبھی بھی مکمل طور پر عملی جامہ نہیں پہنایا جا سکتا۔ اس قدر بڑی ذمے داری ایک پارٹی کی حکومت کو نہیں دی جا سکتی، جمہوریتیں یا شاہی جمہوریتیں آج کل صرف پارٹی کی حکومتیں ہیں اس بات کو

تو یہ احمق ترین شہری بھی بہت صاف طور پر دیکھ سکتے ہیں۔ جونہی کسی سیاسی پارٹی کو چند سال تک سیاسی طاقت مل جاتی ہے اور اس کے چلے جانے کا اسے ڈر بھی نہیں ہوتا تو وہ ضرور اس کی کوشش کرتی ہے کہ قوانین کے ذریعے اپنے مقاصد حاصل کرے، نہ کہ وہ اخلاقی تصور کو ریاست کے قانون میں عملی جامہ پہنانا چاہتی ہے۔ ریاستیں بہر حال انسانی ادارے ہیں۔ تعلیم صرف اس بات کی فکر کر سکتی ہے کہ وہ بہت زیادہ انسانی نہ ہو جائیں۔ اسی لیے کوئی نظریۂ تعلیم تمام نظامِ تعلیم کو ریاست کے حوالے نہیں کر سکتا، اور خود قانونی ریاست کا بھی یہ فریضہ نہیں ہے کہ وہ مختلف مفادوں کے درمیان ہم آہنگی قائم رکھنے اور ان کی حفاظت کرنے کے علاوہ اور کوئی فریضہ ادا کرے۔ لیکن چونکہ ریاست بھی ایک تمدنی ادارہ ہے اس لیے اس کو بھی تمدنی کاموں میں حصہ لینا چاہیے۔ لیکن یہ بات بالکل واضح ہو جانی چاہیے کہ تہذیب و تمدن حکام کے ذریعے اسی وقت پیدا کیا جا سکتا ہے جب کہ حکام، حکام سے زیادہ اور کچھ بھی ہوں یعنی یہ کہ وہ تعلیمی شعبے میں خلاق انسان ہوں اور حلقۂ حکام کے باہر بھی ایسے افراد اور ایسی جماعتیں موجود ہوں جو ریاست کو زیادہ سے زیادہ ایک تعلیمی، تمدنی ادارہ بنا سکیں۔ افراد کو یہ کام کرنے کی آزادی میسر ہو اور ریاست کے حکام اپنا یہ فرض محسوس کریں کہ وہ ان غیر سرکاری افراد کے تخلیقی کاموں کی مدد کریں۔ ان حکام میں صرف یہ صلاحیت ہی نہ ہونی چاہیے کہ وہ قوانین و ضوابط کو از بر یاد کریں، بلکہ یہ مادہ بھی ہونا چاہیے کہ وہ اس قسم کے خلاق انسانوں کے کاموں کو سمجھیں اور

ان میں اس قدر خاکساری بھی ہونی چاہیے کہ وہ ان کاموں کو سمجھنے کی کوشش کریں۔

۲۔ تعلیمی کاموں کے حامل

سرکاری تعلیمی اداروں کو بھی دیگر حامل قدر جماعتوں کے تعلیمی اداروں کے ساتھ مل کر کام کرنا پڑتا ہے جو اسی ریاست کی حفاظت اور امداد کے ذریعے کام کرتے ہیں یہ باہمی تعاون کس طرح انجام پاتا ہے اور نظریۂ تعلیم کے نقطۂ نظر سے اس کو کس طرح انجام پانا چاہیے اس کے متعلق یہاں تفصیلی بحث نہیں کی جا سکتی۔ تعلیم کے لیے عملی ذرائع کی تلاش کا مسئلہ انتظام تعلیم کے نظریے سے تعلق رکھتا ہے جو تصورِ تعلیم پر مبنی ہوتا ہے۔ میں نے اپنی کتاب "قومی وحدانی نظامِ مدارس کے مسئلے" میں اس کے چند خاص بنیادی اصول مرتب کرنے کی کوشش کی ہے۔

ہر جماعت کو اپنے تعلیمی فرائض حاملینِ تعلیم ہی کے ذریعے انجام دینا پڑتے ہیں۔ یہ حاملین چیزیں بھی ہوتی ہیں، مثلاً مدارس اور اشخاص بھی مثلاً معلمین اور مدرسین۔ تعلیمی اداروں میں ہم ان اداروں کو بھی شامل کر سکتے ہیں، جو نظری، جمالی، صنعتی، سیاسی، یا سماجی یا اِن اعمال کے بعض حصوں اور اکثر حصوں کے امتزاج کے باعث وجود میں آئے ہوں لیکن ان کے ساتھ ہی تعلیمی پہلو بھی ان میں موجود ہو، جو دوسرے مقاصد کے تعلیمی مقصد بھی پورا کرتے ہوں یا جو اپنی نفسی ساخت کے باعث ہی اس کام کو انجام

دے سکتے ہوں۔ ان میں بھی خصوصاً وہ جن کی ساخت ہی تعلیمی اعمال کے لیے کی گئی ہو۔ پہلی قسم میں ہم ہر قسم کے علمی، جمالی، اور صنعتی ذخیروں کو شامل کرتے ہیں، دارالمطالعہ، کتب خانے، فوجی تربیت گاہیں، ورزش گاہیں، تھیٹر، مذہبی اور قومی تہوار اور شاید کسی محدود حد تک سینما اور ریڈیو بھی۔ دوسری قسم میں وہ تمام ادارے شامل ہیں جو مخصوص تعلیمی مقصد سے قائم کیے گئے ہیں مثلاً اپاہج گھر، بچوں، لڑکوں، اور لڑکیوں کے لیے مدرسے اور تفریحی اور تعلیمی باغات، یتیم خانے، بیوہ خانے، ہر قسم کے ابتدائی، درمیانی اور اعلیٰ مدارس، مختلف پیشوں کے لیے مدارس، تجارت، صنعت و حرفت اور زراعت کے لیے مدارس۔ بورڈنگ ہاؤس جس طرح کہ انگریزی اور امریکی کالجوں میں موجود ہیں۔

اس کتاب میں یہ ناممکن ہے کہ ہم پہلی قسم کے اداروں کی نفسی ساخت کے متعلق تحقیقات کریں جن کی بنا پر اُن کو تعلیم کے حامل ادارے کہا جاتا ہے۔ تعلیم کا لفظ ہم یہاں وسیع معنوں میں استعمال کر رہے ہیں۔ ان اداروں کی ہر قسم کی تعلیمی قدر سے انکار کر دینا بھی اسی قدر غلط ہوگا جس طرح ضرورت سے زیادہ ان میں تعلیمی قدر تسلیم کرنا، جیسا کہ آج کل سینما اور ریڈیو کے متعلق کہا جا رہا ہے۔ تمام متذکرۂ بالا اداروں میں تعلیمی قدر ہو سکتی ہے۔ لیکن یہ بھی ممکن ہے کہ بلاواسطہ تعلیم کے ذریعے جو تعلیمی اثرات مرتب ہوتے ہیں یہ انھیں ضائع کر دیں۔ یہ بات ان تمام چیزوں پر صادق آتی ہے جنھیں ہم بخوشی ذرائع تعلیم کہہ دیتے ہیں۔ مثلاً علمی، جمالی اور

ز عجائب خانے۔ ایک عجائب خانہ ایک تعلیمی ادارہ بھی ہو سکتا ہے۔
یکن وہ صرف معلومات کا ایک خزانہ، یا نادر چیزوں کا مجموعہ یا صرف
مایش کی ایک چیز بھی ہو سکتا ہے۔ لیکن ہم تعلیم اور تصوّرات کی
سیع اور معلومات کے اضافے میں کچھ فرق نہ کریں تو ہر ایک عجائب
خانہ، ہر ایک سینما گھر، بلکہ ہر ایک سالانہ بازار ایک تعلیمی ادارہ ہے۔
ایک عجائب خانہ اگر صرف ایک سالانہ بازار، یا نادر چیزوں
کے مجموعے کی حیثیت نہیں اختیار کرنا چاہتا تو اس کا ایک قابلِ
قدر مقصد ہونا چاہیے اور خصوصاً ایسا مقصد جس کی ساخت تعلیمی
ہو۔ ہزاروں بلکہ لاکھوں فطرت اور انسان کی تعمیر کردہ چیزیں
اس میں موجود ہوتی ہیں۔ عجائب خانے کا ہر مہتمم جس کی نگاہ
تعلیمی ہوتی ہے یہ جانتا ہے کہ سب اس پر موقوف ہے کہ اشیا کے
ان ذخیروں کو کس طرح منتخب، محدود اور منقسم کرنا چاہیے اور
داخلی طور پر ان کو کس طرح باہم مربوط کر دینا چاہیے تاکہ یہ انتشار
ایک ہم آہنگی کی شکل اختیار کر لے، اور یہ ہم آہنگی صرف اس
لیے ہے کہ ایک مربوط نظام کے باعث ایک متعینہ مقصد پیدا
ہو جائے۔ اگر تعلیم ایک قدر ہے اور اگر عجائب خانہ اپنی داخلی
تشکیل کے باعث اس قدر کی خدمت کرنا چاہتا ہے، صرف
ان لوگوں میں قدر پیدا نہیں کرنا چاہتا جن میں یہ شروع ہی
سے موجود ہے بلکہ بہت سے دوسرے لوگوں میں بھی، تو ایسے
عجائب خانوں کی ساخت تعلیمی اصولوں پر اُس کے دوسرے
پہلوؤں مثلاً علمی، جمالی، سماجی، تاریخی کو نقصان پہنچاتے ہوئے

مبنی ہونی چاہیے۔ یہ پہلو عموماً تعلیمی پہلو کو اپنے ماتحت کرلینا چاہتے ہیں۔ ایک صحیح تعلیم گاہ کو ہر شخص اور معروضی چیز کی طرح تعلیمی کاموں کی ذمہ داری اپنے اوپر لینی چاہیے، علم کے متلاشیوں کے معانی اور مقاصد پر اُسے اثر انداز ہونا چاہیے، نفوس کو بلند کرنا چاہیے، ان کو قدر کے تجربات کرانے چاہییں جو خود متلاشیٔ علم کے داخل میں کسی نہ کسی طرح خوابیدہ موجود ہوتے ہیں۔ جب کہ تمام تعلیمی جدوجہد کا ایک بڑا اہم فریضہ صداقت، اخلاق، اور حُسن کے حاملین کا احترام پیدا کرنا ہے تو ہر درسگاہ کو انتہائی جدوجہد کرنی چاہیے کہ احترام کے اِس جذبے کو اپنے طریقِ نظام کے ذریعے پیدا کرے۔

۳۔ حاملِ تعلیم کی حیثیت سے مدارس کی نفسی ساخت

یہ خصوصیتیں لازماً ان اداروں میں پائی جانی چاہیے جو تعلیمی کام انجام دیتے ہیں، مثلاً مدارس۔ ہم مدارس اور تعلیم گاہوں کی بنیاد تنظیم اور راہ نمائی تعلیمی مقاصد کے علاوہ بالکل دوسرے مقاصد سے بھی کرسکتے ہیں۔ ہم ان کی تنظیم کرسکتے ہیں یا ان کو ایک ساخت دے سکتے ہیں مثلاً ایماندار اور مفید حکام پیدا کرنے کے لیے یا کارخانوں کے لیے محنتی مزدور پیدا کرنے کے لیے (یا علم و فن اور مذہب کے لیے کارکن پیدا کرنے کے لیے) یا اپنی پارٹی کے ساتھی بنانا اس کا مقصد ہو یا وفادار غلام بنانا پیشِ نظر ہو، یا جمہوریت یا شہنشاہیت کے طرف دار کرنا منظور ہو یا آیندہ نسلوں میں اشتراکی نظام کو منتقل کرنا ہو۔ یا مالک یا غلام، جنگجو سپاہی یا امن پسند شہری بنانا اس کا مقصد ہو۔ اگر

لائحۂ عمل ایک ہی روح کے ذریعے مربوط ہو، اس کے پیشِ نظر اگر صرف درس نہ ہو بلکہ اپنے طالب علموں کی روزانہ تعلیم بھی ہو، اگر استاد بھی اسی روح سے لبریز ہو اور طالب علموں کے نفوس میں اثر پزیری کی صلاحیت موجود ہو، تو ایسی صورت میں اگر کام جلد بھی شروع کر دیا گیا ہو تو اسے پایدار اور مستقل بنایا جا سکتا ہے۔ اِن حالات میں اکثر اساتذہ عارضی نمایشی صورتوں سے زیادہ اصلی مستقل صورتوں ہی کی تعریف کرتے ہیں۔ اس قسم کے بعض مقاصد کے خلاف کچھ نہیں کہا جا سکتا۔ بلکہ اس قسم کے تعلیمی ادارے موجود نہیں ہیں جن کو عملی مقاصد کا خیال نہ کرنا پڑے۔ اُن تعلیم گاہوں کو بھی جن کا مقصد قدر کی تعلیم ہوتی ہے اس پہلو کا خیال رکھنا پڑتا ہے۔ ہر تعلیم کا ایک مقصدی افادی پہلو ہوتا ہے۔ تعلیم صرف انسان ہی پیدا کرنا نہیں چاہتی بلکہ وہ ریاست کے لیے شہری اور کارکن بھی پیدا کرنا چاہتی ہے کیونکہ اس کا مقصد صرف انفرادی نفسی وجود ہی کی تربیت نہیں ہے بلکہ جماعت کے اجتماعی وجود کو بچانا اور اس کو با اخلاق بنانا بھی اس کا فرض ہے۔ انسانیت کی طرف تعلیمی راستہ ہمیشہ کسی نہ کسی باضابطہ کام ہی کے ذریعے ہو کر گزرتا ہے۔ اعلیٰ مدارس جن کا مقصد انسانیت کا تصوّر زندگیوں میں جاں گزیں کرنا ہوتا ہے اور جن کو یہ کام انجام دینا چاہیے اُن کے لیے سوا اس کے کوئی دوسرا راستہ نہیں ہے کہ وہ نفسی کاموں کے ذریعے اخلاقی اور نفسی تربیت کریں، اور جب پیشوں کے مدارس ایک ہی قسم کے طالب علموں میں ایک ہی قسم کا مقصد جس کے نتائج کام کے خاص شعبوں میں مرتّب ہوں حاصل کرنا چاہتے ہیں تو اُن کے لیے

سوائے اس کے کوئی دوسرا راستہ باقی نہیں رہتا کہ وہ ایمان دارانہ کافی غور کردہ، روز مرہ کے ہاتھ کے کام پر زور دیں۔ اس مفہوم میں تمام بامقصد پیشے کے مدارس ہیں۔ تعلیمی عمل البتہ جس چیز کا مطالبہ کرتا ہے وہ یہ ہے کہ کسی وقت اور کسی جگہ اس امر کو فراموش نہ کرنا چاہیے کہ انسان کو مزدور بنانے کے لیے تعلیم نہ دینی چاہیے۔ میں اپنے اس مقولے کو دہرانا چاہتا ہوں جسے میں بار بار دہرا چکا ہوں کہ انسان کو اتنا نہ گرا دینا چاہیے کہ وہ صرف ایک مزدور ہو کر رہ جائے۔ اگر تعلیمی نظام کا مقصد صرف کارکن پیدا کرنا ہے چاہے وہ زندگی کسی پیشے کے لیے ہو یا کسی ریاست کے لیے یا کسی پارٹی یا کلیسا کے لیے یا علم کے لیے یا فن کے لیے یا صنعت و حرفت کے لیے تو وہ انسان کا تصور صرف بحیثیت ایک ذریعے کے کرتی ہے بحیثیت ایک مقصد کے نہیں۔ لیکن کانٹ کے اخلاقیات کا تیسرا اصول یہ ہے کہ " اس طرح عمل کر کہ تو انسانیت کو اسی طرح دوسرے کی زندگی میں بھی مقصد سمجھے، جس طرح تو اسے اپنی شخصیت میں سمجھتا ہے اور اسے کبھی بھی بحیثیت ایک ذریعے کے استعمال نہ کر"۔ یہ قول تعلیمی اعمال پر بھی صادق آتا ہے۔ جو انسانیت اِس جگہ کانٹ کے پیشِ نظر ہے وہ تمام انسانی ہستیوں کا مجموعہ نہیں ہے جو اس دنیا میں موجود ہیں بلکہ یہاں اس کا مفہوم ہر انسان بحیثیت ایک خالص عقلی وجود کے، انسان جس طرح کہ اُسے ہونا چاہیے، انسان بحیثیت ازلی اقدار کے حامل کے۔ یہ انسان ایک مستقل مقصود بالذات ہوتا ہے، یہ تمام کاموں کا سب سے آخری اور اعلیٰ ترین مقصد ہے۔ اسی لیے اس دنیا میں سب سے اعلیٰ پیشہ

معلمین کا ہے جس کے لیے کسی کو تیار نہیں کیا جا سکتا جب تک کہ انسان خود اس کے لیے پیدا نہ کیا گیا ہو۔ اس کا سب سے بڑا کام ہے کہ طالب علم کو دورانِ کار میں کام کے ذریعے اس کی زندگی کے اعلیٰ ترین مقصد کے لیے تیار کرے یعنی اس کی انسانیت کی طرف راہ نمائی کرے۔ اس طرح ہمیں مدرسے کی نفسی ساخت کے لیے ایک بنیادی معیار بھی ہاتھ آگیا جس کا تذکرہ میں متعدد بار کر چکا ہوں۔ جوں ہی کہ عین اپنی قدر کی ازلی دنیا سے حقیقت کی فانی دنیا کی طرف آتا ہے ویسے ہی کچھ ہمیں صحیح انسانیت یا آزاد اخلاقی شخصیت کا تصوّر ہاتھ نہیں آجاتا۔ انسانیت کے غیر محدود تصور کو ہمیں ایک محدود شکل دینے کی ضرورت پڑتی ہے۔ اگر وہ ایک تعلیمی نصب العین یا ایک عینی تصور ہے تو وہ ایک خاص وقت سے وابستہ ہوتا ہے۔ ہر تعلیمی نصب العین جب مدرسے کی نفسی ساخت متعین کرتا ہے تو انسانیت کا تصوّر اس کے ساتھ موجود ہوتا ہے۔ مثلاً اس کا اظہار عہدِ قدیم میں رومیوں کی شہریت، عہد متوسط میں راہبانہ یا پاہیانہ زندگی، عہد جدید میں نئی روشنی انگریزی شرافت اور جدید شہریت کے نصب العین میں ہوا ہے۔ ان مدارس میں بھی جہاں مقصد بلاواسطہ دکھائی نہیں دیتا یہ موجود ضرور ہوتا ہے مثلاً نفسی کاموں کے لیے مدارس جو خاص طور پر ماہرینِ دینیات اور قانون داں پیدا کرتے ہیں عام تخلیقی مدارس کہے جاتے ہیں۔ ان کے مقابلے میں ان مدارس کو جہاں مقصد بالکل واضح ہوتا ہے پیشے کے مدارس کہا جاتا ہے۔ اس پر ہمیں کوئی اعتراض نہیں ہے اگر عام تخلیقی مدارس کی اصطلاح ان مدارس کے لیے استعمال کی جائے

جو عام طور پر نفسی کام کرنے والے پیدا کرتی ہے لیکن اگر پیشے کے مدارس کو جس طرح عموماً ہوتا ہے عام مدارس کے مقابلے میں کم درجے کا سمجھا جاتا ہے، تو یہ فیصلہ ممکن ہے کہ موجودہ واقعات کی بنیاد پر صحیح ہو لیکن بنیادی طور پر بالکل غلط ہے۔ کیونکہ بنیادی طور پر پیشے کا مدرسہ بھی اسی طرح ایک اچھی تعلیم گاہ ہو سکتا ہے جس طرح ایک عام مدرسہ۔ نمائشی مدرسے انسان کی صحیح تعلیم میں رکاوٹیں پیدا کر سکتا ہے۔ اگر صحیح وقت پر ہم خاص مقاصد کے لیے (ہر انسان میں اس کی) داخلی صلاحیت کا پتا چلا لیں تو اس کو انسان بنانے کا اس سے بہتر کوئی دوسرا طریقہ نہیں ہے کہ اس کو اس کام میں لگائیں جو اس کی داخلی صلاحیتوں سے مطابقت رکھتا ہو۔ عام مدارس اور پیشے کے مدارس میں باہمی فرق جو اس بنا پر کیا جاتا ہے کہ عام مدارس انسانیت کی تعلیم دیتے ہیں اور پیشے کے مدارس صرف کسی خاص کام کے لیے تیار کرتے ہیں کلیتاً غلط ہے اور یہ تفریق اب ماہرینِ تعلیم اور یونیورسٹیوں کے پروفیسروں میں نہیں پائی جاتی۔ وہ اساتذہ بھی جو فطرتاً اپنے کام کے لیے موزوں ہیں تعلیم کو پیشوں کے مدارس کے ذریعے دینے میں پس و پیش نہیں کرتے۔ جس طرح معصیت کی تمام راہیں خدا تک پہنچاتی ہیں اسی طرح محنت اور ایمانداری کے ساتھ کسی پیشے کے لیے ہر قسم کا کام بھی انسانیت تک پہنچا دیتا ہے۔ آج کل کے تعلیمی نظام کی بہت سی مایوسیوں سے ہم اس وقت تک آزاد نہیں ہو سکتے جب تک کہ اس مقولے کی صداقت کو ایک مرتبہ اچھی طرح نہ جان لیں۔

مدرسے کی نفسی ساخت کی سب سے گہری تہ تعلیم کے تصوّر

اور ایک یا ایک سے زائد مقاصد جو تصورِ تعلیم اور تعلیمی نصب العین میں مضمر ہوتے ہیں متعین کرتی ہے۔ اس کو انھیں سے متعین ہونا چاہیے۔ تصورِ تعلیم کو ہم ایک اخلاقی سماجی تصور کہہ سکتے ہیں کیونکہ انسان بحیثیت ایک عقلی وجود کے ایک اخلاقی تصوّر ہے اور چونکہ اخلاقی آزاد شخصیت کی حیثیت سے وہ جماعت کو بھی با اخلاق بنانے پر مامور ہے اس لیے یہ تصوّر وسیع معنوں میں ایک اجتماعی تصوّر بھی ہے۔ سب سے اہم بات یہ ہے کہ تصورِ تعلیم سب سے زیادہ انسان کی اپنی شخصیت سے وابستہ ہے۔ اپنی ذات سے باہر کسی دوسرے کے تغیر سے اس کو اس قدر زیادہ واسطہ نہیں ہے، چاہے وہ کوئی خاص پارٹی ہو یا معاشی نظام یا کوئی مخصوص ریاست یا کلیسا۔ اس کے معنی یہ ہیں کہ اخلاقی شخصیت کو کسی ایسے مقصد پر قربان نہیں کیا جا سکتا جو اس کے اعلیٰ ترین مقصد سے باہر ہو۔ فطرتاً اس سے یہ لازم نہیں آتا کہ انسان اس طرح اپنے رجحانات کے مطابق معاشی، سیاسی، شہری اور مذہبی زندگی میں پورا پورا حصّہ نہ لے گا۔ سب سے گہری تہ اوپر کی دوسری تہوں کو متعین کرتی ہے اور اس کی داخلی اور خارجی صورتوں میں ان اصولوں اور کارکردگی کے قوانین کو نقش کرتی ہے جس کو ہم عرفِ عام میں تعلیم گاہ کا نظام کہتے ہیں۔

اس نظام کے عمل میں، جو تصورِ تعلیم کے باعث پیدا شدہ عام تعلیمی رجحان یا کسی خاص علمی یا جمالی یا مذہبی رجحان کے باعث متعین ہوتا ہے، شخصی عناصر اور دیگر تعلیمی اشیا کو ایک دوسرے سے علیحدہ تقسیم کیا جا سکتا ہے مثلاً ایک طرف علوم و فنون، مذہبی نظامات،

کارخانہ، ذرائع تعلیم، عمارات، باغات وغیرہ ہوتے ہیں اور دوسری طرف مدرسین معلمین وغیرہ ہوتے ہیں۔ جس وقت طالب علم اشیا سے مطابق اپنی نفسی ساخت کے گرد داخل ہوتا ہے تو ہر ایک چیز اپنے خاص اثرات مرتب کرتی ہے۔ ہمیں اس وقت یہ دہرانے کی ضرورت نہیں ہے کہ ہر تمدنی عنصر طالب علم کے لیے ایک تعلیمی عنصر نہیں ہوتا۔ اگر مدرسے کی ساخت کو وحدانی رکھنا مد نظر ہو تو مدرسین اور معلمین کی نفسی ساخت کو تمام مدرسے میں سرایت کر جانا چاہیے تاکہ مدرسہ صرف ایک درس گاہ ہو کر نہ رہ جائے بلکہ ایک تعلیم گاہ ہو جائے۔ نفسی نشوونما کی راہ میں مدرسہ بحیثیت حامل تعلیم کے جس قدر جلد داخل ہوتا ہے اسی قدر اس کے تعلیمی اثرات کا انحصار شخصی عناصر کی ساخت پر موقوف ہوتا ہے۔

۴۔ سماجی نظام کی حیثیت سے مدارس کی تعلیمی بدیہی اقدار

مدرسے کی تعلیمی اقدار میں سب سے پہلے وہ اقدار سامنے آتی ہیں جو اُس کی اِس صفت کے باعث پیدا ہوتی ہیں کہ وہ کسی خاص مقصد کے لیے مادی اور شخصی عناصر کا ایک مجموعہ ہے۔ مدرسے کی بدیہی تعلیمی اقدار انھی پر مشتمل ہوتی ہیں یعنی وہ تعلیم کے مواد کے علاوہ جو پڑھایا جاتا ہے اور وہ ان شخصیتوں کے علاوہ جو پڑھاتی ہیں تمام مدرسے میں ایک نظام قائم رکھتی ہیں۔ مدرسہ چاہے خالص تصورِ تعلیم کے باعث وجود میں آیا ہو یا ایک طرفہ ذہنی، نظری، جمالی، مذہبی، سیاسی اور معاشی وجوہ کی بنا پر، ہمیشہ وہ جب تک اس کی نفسی ساخت ان مقاصد کے مطابق رہتی ہے چند قوانین و ضوابط کا پابند ہوتا ہے

جس کے اراکین چاہے شاگرد ہوں یا استاد تھوڑے یا زیادہ عرصے کے لیے ان قوانین وضوابط کے تحت میں زندگی گزارتے ہیں۔ کس حد تک اس نظام کے تحت ہیں حقیقی طور پر بحیثیت ایک حاملِ قدر جماعت کے یہ اراکین رہتے ہیں یا اپنے آپ کو اس کا پابند محسوس کرتے ہیں یہ ایک ایسا سوال ہے جس پر اس وقت ہم بحث نہیں کرنا چاہتے۔

تعلیمی کام کے حاملوں کی ساخت میں نظم کی وہ روح بھی قابلِ ذکر ہے جو مدرسے کے خاص مقاصد سے مطابقت رکھتی ہے اور جس کا اظہار خاص قوانین وضوابط کے ذریعے ہوتا ہے اور جس کی اطاعت جماعت کے تمام اراکین کے لیے لازمی ہوتی ہے۔ چونکہ اس جماعت میں تمام اراکین بخوشی شریک نہیں ہوتے بلکہ بعض طلبا کو اس میں جبر سے شریک کیا جاتا ہے اس لیے یہاں کسی ایسی خارجی طاقت کی بھی ضرورت ہوتی ہے جو ضرورتاً طاقت کا استعمال کرے۔ اس پہلو میں مدرسے کا نظام ریاست کے بڑے نظام سے مطابقت رکھتا ہے۔ یہ جماعتیں اسی وقت ایک قسم کی ہوتی ہیں جب دونوں میں حاکمانہ طاقت اور آزادانہ اطاعت میں ہم آہنگی پیدا کرنے کی کوشش کی جائے۔

مدرسے کی ساخت کو بحیثیت ایک نظام کے مندرجۂ ذیل چیزیں متعین کرتی ہیں:-

(الف) **مدرسے کا مقصد** جس میں تمام تعلیم کا آخری مقصد شامل ہوتا ہے یا اس کی جگہ پر نصب شدہ

سیاسی، مذہبی اور معاشی مقاصد وغیرہ۔

(ب) مدرسے کی تمام کارکردگی کے طریقے جو اِن مقاصد کو حاصل کرنا چاہتے ہیں (لائحۂ عمل، طریقۂ تعلیم، نظم کے لیے ہدایات، استادوں کے لیے اشارات، مدرسے کی نگہبانی، مشق کے طریقے وغیرہ وغیرہ)

(ج) تحکّم کا طریق یعنی وہ جماعت جس کے باعث طاقت کا استعمال ممکن ہوتا ہے اور جو طاقت استعمال کرتی ہے۔

فطرتاً روزمرّہ کے قوانین وضوابط میں مقصد اور طاقت دونوں کا اظہار ہوتا رہتا ہے۔ انھیں کے ذریعے مدرسے کی روح اور اس کے مقصد کا پتا چلتا ہے۔ یہیں خالص اخلاقی سماجی روح کے باعث قائم شدہ مدارس اور دوسرے مدارس میں فرق کیا جا سکتا ہے۔ اخلاقی سماجی روح آیندہ نسلوں کے لیے محبّت کی روح لبریز ہوتی ہے اور وہ سب سے زیادہ صحیح انسانیت کا احترام کرتی ہے۔ مادّی، سیاسی، معاشی اور غیر مذہبی مدارس کی نظر بالکل مختلف ہوتی ہے۔ وہ لازماً محبّت کی روح سے بالکل بے نیاز نہیں ہوجاتے لیکن صحیح انسانیت کا احترام ان کے اراکین میں بہت کم ہوجاتا ہے جس کا ثبوت ہمیں دنیا کی متمدن ریاستوں کے تعلیمی نظامات سے صاف طور پر ملتا ہے۔

مدرسے کا ہر رکن ہر گھنٹے مدرسے کی ساخت اور اس کے اعمال کا اپنے دل پر اثر محسوس کرتا ہے۔ اگر وہ اس کی فطرت کے خلاف نہیں ہوتے تو وہ اس کے عام نظری، فنّی، صنعتی، اور معاشی مقاصد

کو اپنی زندگی میں محسوس کرتا ہے۔ وہ تمام شعبوں میں نظم رکھنے والی روح اور خارجی نظم و تربیت کی روح، طاقت کی ضرورت جو انتشار پیدا کرنے والے عناصر سے حفاظت کرتی ہے اور بالآخر حصولِ مقصد کے لیے چند خاص قسم کے اعمال کی ضرورت محسوس کرتا ہے۔ اس لیے ایک معمولی مدرسہ جب تک کہ مدرسے کی نفسی اور سماجی زندگی کو طالب علم جبر نہ سمجھے، اگر وہ اس کے احکامات کی ضرورت پہچانے اور ان کی اطاعت کرے خود بحیثیت ایک نظام کے چند تعلیمی اقدار پیدا کر دیتا ہے۔ وہ مندرجۂ ذیل صفات پیدا کرتا ہے۔

(الف) زمان اور مکان اور زندگی کے مختلف شعبوں میں ضبط و نظم کی عادات۔

(ب) اجتماعی زندگی کو انتشار سے بچانے کے لیے ایک حاکم کی ضرورت کا احساس۔

(ج) مدرسے کی زندگی کے لیے خاص قوانین و ضوابط کی ضرورت کا احساس اور اس طرح فرائض اور ذمے داری کے حلقے کی توسیع جس کی نشو و نما خاندان ہی میں شروع ہو چکی ہے۔

یہ اثرات اس وقت تدریجاً ترقی کر سکتے ہیں جب کہ مدرسہ صرف ایک خارجی ادارہ نہ ہو بلکہ داخلی طور پر حاصل شدہ قدر کے ذریعے ایک کام کا ادارہ ہو چکا ہو۔ ایسی صورت میں ایک مدرسہ اور بہت اہم تعلیمی مطالبے کو پورا کرے گا جو آج کل کے جبری مدارس پورا نہیں کر سکتے یعنی یہ کہ وہ ایک مشترکہ اخلاقی احساس پیدا کرے گا۔ اس پر ہم آخری باب میں نہایت تفصیل سے روشنی ڈالیں گے۔

۵۔ تعلیمی ادارے کی حیثیت سے مدرسے کے تصور میں داخلی تضاد

مدرسے کی تعلیمی اقدار کے اظہار میں جہاں تک کہ انفرادی شاگردوں کا سوال درپیش ہوتا ہے رکاوٹیں بھی پیدا ہوتی ہیں جن کو پوری طور پر کبھی بھی دور نہیں کیا جا سکتا۔ ہم اس کا اصلی سبب یہ بتا سکتے ہیں کہ مدرسہ اور تعلیم در اصل دو متضاد چیزیں ہیں۔ تعلیم اور علم، فنی شاہکار اور ریاست کی طرح ایک مستقل آزاد چیز ہے۔ جس مادے کے ذریعے اس کا اظہار ہوتا ہے وہ ایک شخصیت ہے جس کی پوری تکمیل کے لیے اس کو اسی کے ذاتی قوانین کے مطابق تعلیم دینی چاہیے۔ لیکن مدرسہ تو سینکڑوں بچوں کی تعلیم کا کام بیک وقت اپنے ذمے لیتا ہے۔ وہ تو ایک ہی عمر کے بہت سے بچوں کو بیک وقت ایک ہی طریقے اور یکساں ذرائع سے ایک ہی استادوں کے ذریعے تعلیم دینا چاہتا ہے۔ اس طرح بہت سی پیچیدگیاں اور مسائل پیدا ہو جاتے ہیں جن کا مقابلتاً کسی قدر حل تو ہو جاتا ہے مگر مکمل حل نہیں ہو سکتا۔ اس واقعے کے باعث چھ عملی تضاد پیدا ہوتے ہیں جن کو میں مثالی مسائل کہوں گا، لائحۂ عمل کی مقدار کا مسئلہ، نشو و نما کی رفتار کا مسئلہ، جماعتوں اور مضامین کے استادوں کا مسئلہ، توجہ کا مسئلہ، زندگی سے مدرسے کی قربت کا مسئلہ۔

یہ یہاں ناممکن ہے کہ ہم ان چھ تضادوں پر علیحدہ علیحدہ بحث کریں یا ان کے حل کی ان مختلف کوششوں پر ایک تنقیدی نظر ڈالیں جو مختلف متمدن ریاستوں میں خصوصاً عہد جدید میں کی گئی

ہیں۔ مجھے امید ہے کہ میں تعلیمی نظام کے نظریے میں ان مسائل پر اپنی تحقیقات پیش کرسکوں گا۔ اتنی بات البتہ کہنا چاہتا ہوں کہ یہ تمام کوششیں مدرسے کے موجودہ جامد نظام کو ایک نامی نظام بنانا چاہتی ہیں۔ جو کوئی اس کا ایک تصور کرنا چاہتا ہے اس کو ڈالٹن پلان، پلاٹون پلان، منٹسوری کے نظام مقصدی طریقہ (جو امریکی اور انگریزی مدارس میں زیادہ رائج ہے) گزشتہ دس برس میں جرمنی کے آزاد مدارس کے نظام وہ تمام تجاویز جو تعلیمی مصلح پال اسٹرائش کی راہ نمائی میں کی گئی ہیں وغیرہ کا مطالعہ کرنا چاہیے۔

مختصر یہ تضاد مندرجۂ ذیل اسباب کے باعث پیدا ہوتے ہیں۔ لائحۂ عمل کی نفسی ساخت اصل مسئلہ اس وجہ سے پیدا ہوتا ہے کہ طالب علم کی نفسی ساخت اور اس کے مطالبات سے مطابقت نہیں کرتی۔ ان مسائل کو حل کرنے کی کوششوں کے باعث یا تو مختلف اقسام کے مدرسے قائم ہو جاتے ہیں یا ایک مدرسے کے لائحۂ عمل کو تمام طالب علموں کے لیے تقسیم کر دینا پڑتا ہے۔ لائحۂ عمل کی مقدار میں تبدیلی اس لیے کرنی پڑتی ہے کہ طلبا میں داخلی صلاحیت مختلف ہوتی ہے۔ اس کے باعث یا تو ایک درمیانی قسم کا لائحۂ عمل مرتب کرنا پڑتا ہے یا طلبا کو ان کی داخلی صلاحیتوں اور قابلیتوں کے بموجب مختلف جماعتوں میں تقسیم کر دینا پڑتا ہے۔ نشو و نما کی رفتار کا سوال مدرسے میں ایک ہی عمر کے افراد کی نفسی نشو و نما کی مکمل عدم مساوات کے باعث پیدا ہوتا ہے۔ جماعتوں کا اور مختلف مضامین کے استادوں کا مسئلہ اس طرح پیدا ہوتا ہے کہ ایک استاد تمام مضامین اور تعلیمی ذریعوں پر اس قدر حاوی نہیں

ہوسکتا جس قدر کہ ایک مکمل تعلیم کے لیے ضروری ہے۔ اس باعث اساتذہ کی ایک بڑی اکثریت اُن طلبا پر جو نفسی اعتبار سے بھی کم ترقی یافتہ ہوتے ہیں بہت کم اثر انداز ہوتی ہے۔ توجہ کا مسئلہ اس لیے پیدا ہوا ہے کہ انیسویں صدی میں تعلیم کے مضامین بہت مختلف اور متنوع ہو گئے ہیں۔ اس مسئلے کے حل کی کوشش مضامین کے انتخاب اور ذرائع تعلیم کے مواد کی تنظیم کے ذریعے کی جاتی ہے بجائے اس کے کہ ہم طالب علم کے نفس پر اپنی توجہ مرکوز کریں۔ آج کل تعلیمی تحریک زیادہ سے زیادہ آخرالذکر رخ کی طرف جارہی ہے۔ اس مسئلے کے حل کی ایک قابلِ تعریف اوڈن والڈشو کے دیہاتی مدارس کے ذریعے کی گئی ہے۔ آخر میں زندگی سے قربت کا مسئلہ تعلیم کا حل یوں پیش کرتا ہے کہ وہ مقصدِ تعلیم کو ہمیشہ اپنے پیشِ نظر رکھتا ہے۔ اور طالب علم کا اس کی زندگی کے تعلقات سے ہمیشہ واسطہ قائم رکھتا ہے ان چھو تضادوں کے باعث بہت سے پیچیدہ سوالات پیدا ہوجاتے ہیں۔ لیکن ان پر بحث کرنا ہماری موجودہ تحقیقات کا موضوع نہیں ہے۔

آج کل خصوصاً زندگی اور اس کے لیے تیاری کے مطالبات تعلیم پر کسی قدر زور کیوں نہ ہو لیکن ہم دونوں کو کبھی بھی ملا نہ سکیں گے۔ بیشک تعلیم کو زندگی کے لیے تیار کرنا چاہیے اور زندگی کی بالکل غیر متعین راہ سے اسے بچانا بھی چاہیے۔ زندگی کبھی کسی چیز کا مطالبہ کرتی ہے کبھی کسی چیز کا، اور ان مطالبات میں باہم بہت بڑا فرق ہوتا ہے۔ مدرسہ اپنے مطالبات منظم طریقے پر پیش کرتا ہے۔ زندگی سخت اور غیر متعین ہے۔ مدرسے کو مہربان اور روادار ہونا چاہیے۔

زندگی جلد فیصلہ کرنے اور جلد کام ختم کرنے کا مطالبہ کرتی ہے۔ مدرسے کو طالب علم کو اپنا کام اچھے سے اچھے طریقے پر ختم کرنے کا اور غلطیوں کے ذریعے سیکھنے کا موقع دینا چاہیے زندگی کے پیش نظر ہمیشہ متغیر انفرادی عملی مقاصد ہوتے ہیں جن کو حاصل کرنے کے لیے ہر قسم کی غیر متوقع رُکاوٹوں کو دور کرنا پڑتا ہے۔ مدرسہ صرف ایک مربوط نظام مقاصد کو جانتا ہے جن کے حصوں میں کم از کم خارجی مشکلات پیش نہیں آتیں۔ زندگی کو جماعت کی ترقی کے لیے افراد کی ضرورت ہوتی ہے مدرسے کو بالخصوص افراد کی ترقی کا خیال کرنا چاہیے بغیر اس کے کہ وہ جماعت میں کیا طرزِ عمل اختیار کریں گے۔ فرد کی زندگی کو بہت سی معلومات کی ضرورت ہے۔ مدرسے کو طالب علم کی توجہ مرکوز کرانے کے لیے بہت سی ایسی چیزیں سکھانی پڑتی ہیں جو بظاہر زندگی سے دور معلوم ہوتی ہیں اور بہت سی باتوں میں اس کو عوام الناس کے مطالبات اور اُن کے شور و غوغا سے بے پروا ہوکر اپنا کام انجام دینا پڑتا ہے۔ اس سوال کا جواب کہ مدرسہ زندگی کی کس طرح خدمت انجام دے سکتا ہے بہت مشکل ہے کیونکہ جماعت کی ساخت جس میں زندگی کھیلتی ہے ہمیشہ مدرسے کی ساخت سے پہلے ہی موجود ہوتی ہے۔ زیادہ سے زیادہ یہ سوال اس قدر باقی رہ جاتا ہے کہ دونوں کے باہمی اختلاف کو کم سے کم کس طرح کیا جا سکتا ہے؟

۹۔ مدرسے کے مقصد کے مطابق لائحہ عمل

ہر زمانے میں مدرسے کے نظام میں لائحہ عمل یعنی تعلیم کے لیے

مواد کا انتخاب، اس منتخب شدہ مواد کی تقسیم، اس کے درمیان ایک قسم کا نظم، سال بھر میں اس کام کی تقسیم، سالانہ کام کی ہفتوں میں تقسیم وغیرہ کا سوال بڑی اہمیت رکھتا ہے۔ آج کل بھی ایسے لوگ موجود ہیں جو ایک متنوع اور مفصل لائحۂ عمل کو نہ صرف تعلیم کا مقصد سمجھتے ہیں بلکہ انھیں تعلیم کی اصل روح اسی میں دکھائی دیتی ہے۔ لیکن اسباق لائحۂ عمل اور وہ معروضی روح جس کا اظہار معلّمین اپنے تعلیمی نسخوں کے ذریعے کرتے ہیں دراصل روح نہیں بلکہ ایک بھوت ہے جو ہر وقت آزاد ہونا چاہتا ہے۔ اس کو آزاد صرف استاد کر سکتے ہیں جو تعلیمی اصولوں کو ہر دم اپنے پیشِ نظر رکھتے ہیں اور اس کی روح میں ڈوبے ہوتے ہیں۔ اس کے لیے البتہ صرف بہت تھوڑے تعلیمی مواد کی ضرورت ہوتی ہے جو عام قسم کا ہونا چاہیے۔

یہ اس وقت بالکل ناممکن ہے کہ ہم لائحۂ عمل کے عملی مسائل پر نظر ڈالیں جن کو حل کرنے کی کوشش گزشتہ نصف صدی میں ہر قسم کے استادوں نے کی ہے اور اس وقت بھی کر رہے ہیں۔ میں نے ان میں سے بعض پر جو نہایت اہم ہیں اظہارِ خیال کیا ہے اور میری تصنیفات میں ان کا ذکر مل سکتا ہے۔ بعض حالات میں لائحۂ عمل کا مسئلہ چاہے کسی قدر بھی اہم کیوں نہ ہو لیکن سب سے زیادہ اہم وہ نہیں ہے۔ سب سے زیادہ اہم استادوں کی تعلیم کا مسئلہ ہے۔ اگر ہم اس مسئلے کو اس طرح حل کر سکیں، جو افسوس ہے کہ ناممکن ہے، کہ ہمارے جرمن مدارس کی ہر منزل پر اپنے پیشے کی مسرت سے لبریز اور اپنے فرائض کے احساس سے سرمست معلّمین ہوں، جو اپنے شاگردوں کی

داخلی صلاحیتوں سے واقف ہوں اور جو صرف اپنے درس کے لیے معلومات اور قابلیت ہی سے آراستہ نہ ہوں بلکہ سب سے زیادہ وہ شعبۂ تعلیم کی معروضی روح سے لبریز ہوں جس کو وہ اپنے طلبا میں داخل کرنا چاہتے ہوں تو نظامِ تعلیم کے لیے لائحۂ عمل مرتب کرنے کی ہمیں بہت ہی کم فکر کرنی پڑے گی۔ ہم لائحۂ عمل کے مرتب کرنے کا بہت کچھ کام مدرسین اور صدر مدرس کے حوالے کرسکیں گے اور ملک کے مدارس کے لائحۂ عمل میں اس طرح جو تنوع پیدا ہو جائے گا وہ مدرسے کے نظام کی نشوونما کے لیے زیادہ مفید ثابت ہوگا بلکہ وہ استادوں میں بھی بمقابلہ جرمن مدارس کے اُن یکساں لائحۂ عملوں کے جو ہر قسم کی اُپج کا خاتمہ کر دیتے ہیں جدت پیدا کرے گا کم ازکم میں نے نہیں دیکھا کہ لائحۂ عمل کی آزادی کے ساتھ اینگلوسیکسن قوم کے مدارس کی حالت قابلِ رحم ہوئی ہو۔ اس طرح میں جرمنی میں بھی یہ بات دیکھتا ہوں کہ مدارس کے غیر اطمینان بخش نتائج ان کے لائحۂ عمل کے باعث ہیں۔ بعض مدارس ایک ہی قسم کا لائحۂ عمل ہونے کے باوجود بھی تعلیم کی اصلی روح سے بہت دور رہتے ہیں فطرتاً ہر مدرسے کو ایک ایسے لائحۂ عمل کی ضرورت ہے جو کافی غور و فکر کے بعد بنایا گیا ہو۔ قومی مدارس کی جماعتوں کے لیے بھی یہ بات صادق آتی ہے جن کے استاد آج کل کے بعض توہمات کی پیروی کرتے ہیں۔ قومی بنیادی مدارس کی ابتدائی چاروں جماعتوں کو بھی اس قسم کے لائحۂ عمل کی اگر وہ صرف ایک بیکار چیز ہو کر نہیں رہ جانا چاہتیں ضرورت ہے۔ لائحۂ عمل کو صرف دیہات کے حالات اور

استاد کے پیدا کردہ انفرادی ماحول ہی کے مطابق ہونا چاہیے بلکہ اس کو سرکاری نظام کے ماتحت بھی رہنا چاہیے۔ یہ مطالبات ناممکن نہیں ہیں یہ متذکرۂ بالا ریاستوں کے لائحۂ عمل کی آزادی سے ظاہر ہوتا ہے۔ فطرتاً وزارتِ تعلیم اس پر مجبور نہیں ہے کہ وہ ہر مدرسے کو ایک ہی قسم کی آزادی دے۔ البتہ وزارتِ تعلیمات کو اس کا خیال رکھنا چاہیے کہ کہاں اصلی معلم موجود ہیں اور کہاں صرف نمائشی۔ اور اگر وہ اپنی پالیسی چلانا چاہتی ہے تو اسے نمائشی چیخ پکار سے متاثر نہ ہونا چاہیے۔ مختلف ریاستوں کی وزارتِ تعلیمات جن میں کروڑوں لوگ آباد ہیں اور جن کے سماجی، معاشی اور ملکی مفاد ایک دوسرے سے علیحدہ ہیں، اگر جبراً اپنے تمام ابتدائی مدرسوں کے لیے ایک ہی قسم کا لائحۂ عمل رائج کرنا چاہتی ہیں تو وہ دراصل تعلیمی روح کو ترک کر دیتی ہیں۔

لائحۂ عمل جبر پر مبنی ہو یا آزادی پر اس کی تشکیل ہمیشہ کسی نہ کسی معیار کے تحت ہی ہوتی ہے جو تعلیم کے مفہوم اور خصوصاً اس کے مقاصد اور طالب علم کی ساخت کے نشو و نما کے منازل کے باعث متعین ہوتا ہے۔ اس معیار کے ساتھ اور بھی دوسرے قوانین شامل ہو جاتے ہیں جو ماحول کی ضروریات، مالی حالات، استادوں کی قابلیت، تاریخی ارتقا اور اسی قسم کی دوسری چیزوں کے باعث وجود میں آتے ہیں۔ کسی مدرسے کے لیے لائحۂ عمل مرتب کرنا جس میں ماحول، زمانہ، شخصی اور مادی تعلقات کا پورا لحاظ کیا گیا ہو۔ اس وقت بھی جب کہ یہ آزادی پر مبنی نہ ہو اور استادوں کی جماعت اس کو اپنا اجارہ سمجھتی ہو کسی ایک شخص کا کام نہیں ہے۔ یقیناً یہ نہ صرف

مفید ہے بلکہ بے حد ضروری ہے کہ تمام استاد لائحۂ عمل کے مرتب کرنے میں مدد دیں۔ لیکن لائحۂ عمل کے صحیح تصوّر اور اس کی تربیت کے لیے ایک جامع شخص کی ضرورت ہے جو اپنے ساتھیوں کو خوب جانتا ہو اور ایک تخلیقی شخصیت رکھتا ہو۔ میں نے آج سے تیس برس قبل یہ بات کہی تھی کہ "صرف علم کی بنا پر ایک لائحۂ عمل کو مرتب نہیں کیا جا سکتا۔ بالآخر وہ ایک مستقل نامی فنی شاہ کار ہے۔ صرف اکثریت اس کو نہیں بنا سکتی۔"

۷۔ بنیادی مدرسے کے لیے ایک لائحۂ عمل کی تشکیل کی مثال

ہم اس جگہ لائحۂ عمل مرتب کرنے کا کوئی نظریہ پیش نہیں کر سکتے جو نظامِ مدارس کا ایک بہت اہم باب ہے تاہم میں ایک مثال کے ذریعے بتانے کی کوشش کروں گا کہ اس وقت تک کی ہماری تحقیقات کس طرح ایک قسم کے مدرسے کے لائحۂ عمل کے بنیادی تصور کی طرف راہ نمائی کرتی ہیں، جو لائحۂ عمل کی تشکیل کی دوسری تمام منازل یعنی مواد کا انتخاب، تمام سال کے لیے اس کی تقسیم اور ترتیب، اور آخر میں تمام مواد کے داخلی ربط کے لیے، جس کے باعث سب میں ایک فہم پیدا ہو جاتا ہے، ایک دروازے کا کام دیتا ہے۔ میں ایک بنیادی مدرسے کے لائحۂ عمل کی مثال کا اس وقت انتخاب کرتا ہوں۔ ایک دوسری مثال کا خاکہ میں پہلے ہی ایک کتاب "علومِ فطری کی تعلیم کی حقیقت اور قدر" میں پیش کر چکا ہوں۔ میں نے یہ انتخاب اس لیے کیا ہے کہ بنیادی مدرسے کے لائحۂ عمل پر خاص غور و فکر کی ضرورت ہے کیونکہ

بعد کی منزلوں میں وہ ترک کر دیا جاتا ہے۔

تعلیم کے مقاصد کے لیے ابتدائی مدرسہ جو کام انجام دے سکتا ہے وہ یہ ہے کہ تمدنی عناصر کے ذریعے انفرادی بیدار شدہ نظامِ قدر میں وہ اخلاقی آزادی پیدا کر دیتا ہے۔ یہ عموماً اُن تمدنی عناصر کے احصا کے لیے تیار ہوتی ہے جن کو ہم علوم، فنون، مذہبی نظامات، اور صنعتی اور سماجی اشیا کہتے ہیں۔ اس کو ان چیزوں کی زبان بھی سکھانی پڑتی ہے اور وہ بھی ایک بے معنی میکانکی طریقے پر نہیں بلکہ جہاں تک ممکن ہو نفسی اعمال کے ذریعے یعنی سادہ صوری عناصر کے ذریعے ان اشیا کے معنی سمجھنے کی کوشش کی جاتی ہے۔ اس چیز کو پستالوزی بھی جان چکا تھا کیونکہ اس نے زبان، عدد اور صورت کو ابتدائی تعلیم اور علم کے بنیادی عناصر قرار دیا تھا اور زبان، عدد اور صورت کی تعلیم میں اسے تمام تعلیم کی ابتدا دکھائی دی تھی۔ ہم زبان، عدد اور صورت کی اس تعلیم میں اندازِ گفتگو اور اشاروں کو بھی شامل کریں گے اور ہمیں یہ علم بھی ہے کہ ان زبانوں کے سادہ ترین صوری عناصر کا نہ صرف بامعنی اشیا کی طرح علم ہو سکتا ہے بلکہ بچہ بامقصد اور باقدر کاموں اور بے مقصد اعمال کھیل میں بھی ان کا تجربہ ہے۔

بنیادی قومی مدرسے کا سب سے اوّل فریضہ یہ ہے کہ وہ بچوں کو ان زبانوں کے عناصر سے واقف کرائے اور ان کی صرف و نحو اور ان کی منطق ان کے ذہن نشین کرائے اور وہ بھی تصورات کی ابتدائی مجرد شکلوں کے ذریعے نہیں بلکہ زندگی کی بامعنی بنیادی چیزوں کے ذریعے جو بچے کے ماحول میں موجود ہوتی ہیں۔ پستالوزی کی یہ غلطی تھی کہ اس نے ان مجرد تصورات کو تمام تعلیم کی ابتدا قرار دیا تھا۔ اعداد جو نفس کے

تعمیری اور کسی قدر بدیہی اعمال کے سبب پیدا ہوتے ہیں غالباً اس کا موجب ہوئے ہوں گے۔ بنیادی ابتدائی تعلیم کی اس کوشش کو نہ ہربارٹ کی کوششیں اور نہ ناٹورپ کی جد و جہد دوبارہ زندہ کر سکتی ہی جب تک کہ علم الاعداد کی طرح یہ چیز خود بخود یہاں بھی پیدا نہ ہو۔

ان تمام زبانوں کی ابتدائی شکلیں بچہ اپنے ساتھ لاتا ہی۔ اکثر چیزوں کے خارجی اور بدیہی مفہوم سے وہ اپنے اعمال کے ذریعے واقف ہو چکا ہوتا ہی۔ بہت سی چیزوں کو وہ نقل کے باعث صرف میکانکی طور پر استعمال کرتا ہی۔ ہمیں بچے کی ان شکلوں کے معنی سمجھنے میں مدد کرنی چاہیے اور جہاں تک ممکن ہو ان کا تجربہ اور آہستہ آہستہ ان تمام بامعنی چیزوں کے آپس کے نفسی تعلقات سے بھی آشنا کرانا چاہیے۔ اس کی فطری راہِ عمل کام کی راہ ہی، اور یہ راہ شروع کے چار سے چھ برس کی عمر میں سے ہو کر گزرتی ہی جب کہ بچے کی نفسی زندگی غیر منقسم ہوتی ہی۔ ہم یہ چیز پہلے ہی بتا چکے ہیں کہ اشیا کے بدیہی معانی کا پتا اس کے خارجی مفہوم ہی کے ذریعے چل سکتا ہی، جس کا علم آپس کے لین دین اور ماحول کے ذریعے ہوتا ہی۔ اشیا کی اصلی قدر کی راہ ان کی عملی قدر ہی کے ذریعے ہو کر گزرتی ہی۔ ابتدائی مدرسے کبھی اس راستے سے ہو کر نہیں گزرے ہیں۔ قدیم ترین روایات کے بموجب ان کا اول ترین فرض یہی سمجھا جاتا ہی کہ وہ لکھنا اور پڑھنا یعنی چیزوں کے سایے سے (آواز سے) چیزوں کے سایہ کے سایہ یعنی آواز سے حروف کی طرف جائیں جس طرح کہ فشٹے شکایت کرتا ہی۔ ہم کو پسٹالوزی کے ایک شاگرد سے جو فلاڈلفیا کی طرف چلا گیا تھا یہی معلوم ہوا ہی کہ اس نے

ابتدائی مدرسے کے شروع کے چار سال میں "سایے کے اس کھیل" کو ترک کر دیا تھا اور طلبا کا ماحول کی اشیا اور اشخاص سے بلا واسطہ تعلق پیدا کر دیا تھا اور ان کے مفہوم اور قدر کو ذہن نشین کرنے کی کوشش کی تھی۔ دنیا کی کوئی طاقت اب اس چیز کو تبدیل نہیں کر سکتی جو اس چیز کا تجربہ کرے گا جس طرح میں نے میونچ کے مدرسوں میں کیا ہو تو اس کو ان بنیادوں کا پتہ چل جائے گا۔ ابتدائی مدرسے کا تصور اب کاغذ، پنسل، تختی کے ساتھ اس قدر وابستہ ہو گیا ہو کہ انتہائی متمدن ممالک میں بھی ابتدائی جماعتوں کا تصور ان چیزوں کے بغیر نہیں کیا جا سکتا۔ جب ابتدائی مدارس مدرسۂ عمل ہو جائیں گے تو اس وقت خود مدرسین کو اس کا تجربہ ہو جائے گا کہ عملی کام کے بعد لکھنا اور پڑھنا سکھانا کس قدر مفید ثابت ہوتا ہو۔ اس وقت ابتدائی جماعتوں کے لائحۂ عمل میں تبدیلی ممکن ہو سکے گی۔

ہم اپنے نصاب میں لکھنے اور پڑھنے کا سامان داخل کریں گے اور تلفظ اور تحریر کے لیے اس سے کام لیں گے جو بچے کی زندگی کے تجربات کو صاف تصورات، واضح تعریفات، اور مربوط جملوں کے ذریعے اظہار کرنے میں اس طرح مدد دیں گے کہ وہ ان کے معانی سے بھی واقف ہو سکے۔ اس کے علاوہ ہم گننے اور شکلیں بنانے کو بھی شامل کریں گے اور ان کے ذریعے صورتوں کی تشکیل کا کام لیں گے۔ ہم صنعتی اور سماجی اعمال کے بہت سے مقاصد کو بھی شامل کریں گے جن کا اظہار بچے کے کھیل کود کے عہد میں ہوتا ہو یعنی بچے کی نفسی ساخت کے وہ اعمال جو نشو و نما کے تیسرے عہد میں بھی حاوی رہتے ہیں۔

اس کے علاوہ ہم گانا، ڈراما اور ورزش بھی اس میں داخل کریں گے تاکہ کھیل کود کے عہد سے کام کے عہد میں جانے میں سہولت ہو، تاکہ مختلف مضامین کو حاصل کرنے کی صلاحیت پیدا ہو اور بچوں کی صحت بھی درست رہے۔ اور سب سے آخری بات یہ کہ اس طرح سماجی فرائض ادا کرنے کے لیے ہم بچّوں کو ایک وسیع میدان دینا چاہتے ہیں۔

تعلیم گاہ میں کھیل کود کے کمرے کے ساتھ ہی ساتھ ایک کام کا کمرہ بھی ہوگا کیونکہ سب سے اہم بات لکھنا اور پڑھنا سکھانا نہیں ہے بلکہ تدریجاً کھیل کود کے رجحان کو کام کے رجحان میں منتقل کرنا ہے۔ عمل کے ان دونوں شعبوں کے ذریعے تدریجاً لکھنا، پڑھنا، گننا اور بولنا سیکھا جاتا ہے سب سے اہم بات یہ ہے کہ کام کے کمرے کے اعمال کھیل کی صورت اختیار نہ کریں۔ یہاں بچّے کو کام سے سابقہ ہونا چاہیے جسے وہ سنجیدگی اور محنت سے پورا کرے۔ کام کی خوشی کے سرچشمے کھیل کود کی خوشی کے سرچشموں سے مختلف ہوتے ہیں۔ کام کی خوشی اس میں مضمر ہوتی ہے کہ انسان اس کو حُسن و خوبی سے مکمل کرے اس طرح وہ ضبطِ نفس کی فتحیابی ہوتی ہے۔ کھیل کود کی خوشی اس کے برخلاف اس میں مضمر ہے کہ اس راہ میں کسی قسم کی کوئی رُکاوٹ پیش نہ آئے دونوں میں کچھ نہ کچھ تخلیقی عنصر موجود ہوتا ہے لیکن کام میں ربط ہوتا ہے جو کھیل میں موجود نہیں ہوتا۔ کھیل کے کمرے میں ہر قسم کا کھیل کود کا سامان ہوتا ہے۔ کام کے کمرے میں تولنے گننے اور ناپنے کا سامان ہونا چاہیے اور سوئی قینچی، درانتی، چاقو، ہتوڑے وغیرہ کے ذریعے

ہر کام کو ٹھیک ٹھیک طور پر انجام دینا چاہیے۔ کھیل اور کام کے کمروں کے ذریعے لکھنے، پڑھنے، گننے اور نقش کشی اور گانے کے پہلے محرّکات پیدا ہوتے ہیں یہ کام کے لیے بحیثیت ذرائع کے استعمال کیے جاتے ہیں اور مشغولیت کے کھیلوں کے پیشِ نظر ایک مقصد ہوتا ہے اس لیے وہ دراصل بچّوں کے کھیل نہیں رہتے۔

جونہی کہ اس قسم کے اعمال میں بچّوں کو شوق پیدا ہو جاتا ہے اور جس کا اظہار آٹھ سے دس ہفتوں تک ہوتا ہے جس طرح مجھے اور میرے ابتدائی مدرسوں کے استادوں کو تجربہ ہوا ہے اس وقت لکھنے، پڑھنے اور حساب کی تعلیم شروع کی جا سکتی ہے۔ سب سے اہم بات یہ ہے کہ لکھنے اور پڑھنے کی ضرورت خود طالب علم کے مقرر کردہ مقاصد کے باعث پیدا ہونی چاہیے۔ ان بالواسطہ رجحانات کے ذریعے اگر ابتدائی مشکلات پر عبور حاصل کیا جا سکتا ہے تو یہ آسان ہے کہ ان اشیا کے ذریعے دیگر مشکلات پر بھی قابو پا لیا جائے۔ کھیل کود اور کام کے ساتھ حساب کا گہرا تعلق بہت عرصے تک قائم رہ سکتا ہے۔ اس صلاحیت کے پیدا کرنے کے لیے اس سے زیادہ کوئی دوسری کشش نہیں مل سکتی جو کھیل اور کام کے دوران میں گننے، تقسیم کرنے، تولنے وغیرہ کے ذریعے میسّر آتی ہے۔ شروع کے برسوں میں کھیل کے کمرے میں گیت سنائی دیتا ہے، اس کے بعد وہ گیت کے کمرے میں بھی ساتھ دیتا ہے اور بعد میں وہ مدرسے میں بھی جا داخل ہوتا ہے۔ میں شروع میں اس کے ذریعے مذہبی زندگی پیدا کرنے میں بھی مدد لینا چاہتا ہوں۔ مذہبی عبادات اور گیت جنھیں پُر اثر انداز میں مختصراً طلبا گائیں ایک عرصے

تک طلبا کے روزانہ کام کے دوران میں گائے جا سکتے ہیں۔ اصل چیز یہ ہے کہ متواتر ایمان کے جذبے کی پرورش کی جائے، نہ یہ کہ مذہبی تصورات سے اور انجیل کے بہت سے حصوں سے جسے بچہ بالکل نہیں سمجھتا طالب علم کے دماغ کو بھر دیا جائے۔ اس کام کی انجام دہی کے لیے ایک مذہبی روح سے لبریز استاد کی ضرورت ہے۔ جس میں یہ چیز موجود نہیں ہے، اس وسیع مفہوم میں بھی نہیں، جو بقول اشپرنگر کہ "وہ ازلی اقدار کی محبت کا نام ہے" تو اسے بچشم پرنم ہمارے حلقے سے علیحدہ ہو جانا چاہیے۔

ہماری ان مفصل تحقیقات کے باعث ہمیں بنیادی مدرسے کی چار جماعتوں کی داخلی ساخت کا علم ہو گیا ہے، ہم اب بآسانی مدرسے کے خارجی نظام کو بنا سکتے ہیں سب سے اوّل فرائض کی تعلیم ہے جن کی پابندی ہفتے کے چوبیس گھنٹوں میں لازمی ہے۔ بنیادی مدرسے میں کھیل کود، کام اور درس کے لیے کمرے ہونے چاہییں۔ پہلے سال کی تعلیم پوری طرح کھیل اور کام کے کمروں میں شروع ہوگی۔ شروع کے دو تین مہینوں میں مدرسے کا تمام کام بارہ سے لے کر پندرہ گھنٹوں تک طالب علم انجام دیں گے اور چوبیس سے اٹھائیس گھنٹوں تک (ایک ہفتے میں) معلمین کو کام کرنا پڑے گا۔ کھیل یا کام کی مشغولیت کے دوران میں معلم صرف بیس سے لے کر چوبیس بچوں کی نگہداشت کر سکتا ہے۔ اس لیے معلم کو اپنی چالیس یا پچاس کی جماعتوں کو دو حصوں میں تقسیم کرنا پڑے گا۔ اس کے بعد جب کام اور کھیل کے کمروں میں مشغولیت کم ہوگی تو درس کے کمروں میں باضابطہ

تعلیم شروع ہوگی۔ یہاں بغیر کسی نقصان کے دونوں جماعتوں کو ملایا جا سکتا ہے۔ جس طرح میرے قدیم میونچ کے بنیادی مدرسے میں تجربے سے ثابت ہو چکا ہے۔ اس وقت کھیل اور کام کے کرنے کے لیے آٹھ گھنٹے اور درس کو دس سے لے کر بارہ گھنٹے تک دیے جا سکتے ہیں۔ اس طرح بقایا تمام سال میں طالب علم کو فی ہفتہ ۱۸ سے لے کر ۲۰ تک اور استاد کو ۲۶ سے لے کر ۲۸ گھنٹے تک کام کرنا پڑتا ہے۔ دوسرے تعلیمی سال میں کھیل کے لیے دو گھنٹے، کام کے لیے چار گھنٹے، اور درس کے لیے سولہ گھنٹے دیے جا سکتے ہیں۔ اس طرح طالب علم کو ۲۲ گھنٹہ اور استاد کو ۲۸ گھنٹے کام کرنا پڑے گا۔ تیسرے اور چوتھے تعلیمی سال میں کھیل کے گھنٹوں کی جگہ پرورش کے گھنٹے ہوں گے، جس میں پوری جماعت حصہ لے سکتی ہے۔ کام کے چار گھنٹے بدستور قائم رہتے ہیں۔ درس کے گھنٹے مذہبی تعلیم کے باعث ۱۸ تک بڑھ جاتے ہیں۔ اس طرح طالب علم کو ہفتے بھر میں ۲۴ اور مدرس کو ۲۸ گھنٹے کام کرنا پڑتا ہے چار سال کی اس نشو و نما کے دوران میں ایک ہی قسم کے نفسی اعمال کے داخلی ربط کے باعث دوسرے مضامین کے لیے تدریجاً صلاحیت پیدا ہونی شروع ہوتی ہے جس کے لیے بنیادی مدرسے میں ملک سے متعلق حاصل کردہ معلومات بنیاد کا کام دیتی ہیں۔ ملکی معلومات کا یہ مضمون بھی اوپر کی چار جماعتوں میں تین حصوں میں تقسیم ہو جاتا ہے یعنی تاریخ ارضیات اور ہیئت سے متعلق معلومات میں۔ علوم فطری کو تعلیم کا بالذات مقصد بنانے کی بجائے فطری غور و فکر پیدا کرنے کے لیے استعمال کیا جا سکتا ہے۔ اس طرح کام کے گھنٹوں میں سے اقلیدس کی تعلیم وجود

ہیں آسکتی ہے اور تلفظ اور ڈرامے میں سے جرمن ادب کی تعلیم نشوونما پا سکتی ہے ہفتے کے چوبیس گھنٹوں کی تعلیم میں سے کس قدر وقت ہر مضمون کو دیا جائے یہ کوئی اہم سوال نہیں ہے۔ اہم بات یہ ہے کہ درس کے کسی شعبے کو دو گھنٹوں سے کم وقت نہ دینا چاہیے اور اس سے بھی زیادہ اہم بات یہ ہے کہ دس سے لے کر چودہ سال کی عمر تک جب کہ طالب علموں کی نفسی ساخت میں تغیر پیدا ہوتا ہے اس تغیر کے اعتبار سے سبق کے مواد میں بھی تبدیلی پیدا کرنی چاہیے۔

۸۔ مدارس کی ترقی اور غیر ترقی پذیر قسمیں

تنظیم مدارس کے عملی شعبے کی بحث کے بعد ہم اب دوبارہ عام نظریے کی طرف واپس آتے ہیں۔ عام طور پر دس سے لے کر بارہ برس کی عمر تک نفسی ساخت کے اختلافات ظاہر ہونا شروع ہو جاتے ہیں۔ ابتدائی مدارس کے طلبا کی ایک کثیر تعداد کے صنعتی اور سماجی رجحانات باقی رہتے ہیں بشرطیکہ مدرسہ ان کی نشوونما کرتا رہے۔ ایک چھوٹی سی تعداد میں فطری رجحانات اور صلاحیتیں اور اس سے بھی قلیل تعداد میں فنی، جمالی رجحانات اور صلاحیتیں پیدا ہونا شروع ہو جاتی ہیں۔ تیرھویں اور چودھویں سال میں تو ان خصائص کا صاف طور پر اظہار ہو جاتا ہے۔ اور اسی عرصے میں صرف و نحو، زبان، اقلیدس، طبیعات اور آزادانہ نقش کشی کو نصاب میں داخل کر دینا چاہیے۔ اس قسم کے رجحانات کے اظہار سے یہ نہ سمجھنا چاہیے کہ ان چیزوں کے متعلق طالب علم میں قوی، نظری اور جمالی صلاحیت پیدا ہو گئی ہے۔ اکثر یہ

ہوتا ہے کہ یہ چیزیں گھریلو اثرات یا ذات پہ مبنی مقاصد کا نتیجہ ہوتی ہیں۔ اس کے برخلاف اگر صنعتی رجحانات باقی رہیں تو وہ نظری صلاحیت کی کمی کی دلیل نہیں ہے۔ بلکہ اکثر یہ ہوتا ہے کہ صنعتی کاموں کے باعث ہی بعد میں قوی نظری صلاحیتیں پیدا ہو جاتی ہیں جب کہ یہ کام اچھی طرح اور کافی غور و فکر کے بعد کیے جائیں۔

بہر حال نفسی اختلافات موجود ہوتے ہیں اور تعلیم کو ان چیزوں کا خیال کرنا چاہیے۔ اس کو طالب علم کے نظامِ مقاصد اور رجحانات کی پیروی اس امید میں کرنی چاہیے کہ اس کے پیچھے اس کو طالب علم کے نفسی رجحان کا پتا چل جائے گا۔ آزمائش کا ہر ممکن طریقہ بھی اس واقعے کے متعلق کوئی بات قطعی طور پر نہیں کہہ سکتا۔ اس زمانے میں مشترکہ تعلیم کے لیے دو جداگانہ شاخیں پیدا ہو جاتی ہیں۔ ہم مختصراً اس کو مستقبل کے نفسی کام اور دستی کام کی شاخ کہیں گے حالانکہ دوسری شاخ میں سے بھی نفسی کام کرنے والے پیدا ہو سکتے ہیں اور پیدا ہوتے رہیں گے۔ کیا شروع ہی سے ان دونوں قسموں کے لیے علیحدہ مدرسوں اور علیحدہ استادوں کی ضرورت ہے یا شروع کے برسوں میں دونوں قسموں کے لیے صرف علیحدہ جماعتوں اور علیحدہ استادوں کی ایک ہی عمارت میں ضرورت ہے یا دونوں کو بعض مضامین میں مشترکہ تعلیم اور بعض میں علیحدہ تعلیم حاصل کرنی چاہیے؟ ان مسائل کا حل خالص تعلیمی نقطۂ نظر سے مشکل ہی سے کیا جا سکتا ہے۔ بہر صورت نفسی کام کرنے والے کی تعلیم اسی وقت شروع ہو جانی چاہیے جب اس کے رجحانات، صلاحیتیں اور پختگی اس کی اجازت دیں۔ اس پیشے

کی نفسی تہذیب کے لیے طویل اور مشقت آمیز کام کرنے کی ضرورت ہے کیونکہ اس کے ذریعے اخلاقی تربیت کا بھی کام لیا جا سکتا ہے۔ بہرحال یہ ہمیشہ مفید ہے کہ تعلیم نفسی رجحانات اور شوق پر مبنی ہو۔

لائحۂ عمل میں تبدیلی کب ہونی چاہیے اور نفسی کارکنوں کے لیے مدتِ تعلیم کب تک ہونی چاہیے یہ کوئی علمی سوالات نہیں ہیں۔ اگر بارہ برس کی عمر میں یعنی ابتدائی مدرسے میں چھ برس کی تعلیم کے بعد تعلیم کا رُخ بدلنا چاہیے تو ہمیں ان تمام لڑکوں اور لڑکیوں کو بھی ان مدارس میں لینا چاہیے جو کم عمر ہیں لیکن ان میں ضروری صلاحیت پائی جاتی ہے۔ اگر ہم نفسی کام کے لیے دس برس کی عمر مقرر کریں گے تو ہمیں گیارہ سے لے کر تیرہ برس کی عمر تک کے بھی طلبا شامل کرنے ہوں گے۔ ایک ایسا کام جس کا واسطہ افراد کی مختلف نفسی نشو ونما سے ہے اس میں ایک ہی نقطۂ نظر کا سختی سے پابند رہنا دراصل ایک تعلیمی گناہ ہے۔ نفسی کارکنوں کے لیے مدتِ تعلیم کا سوال بھی کچھ اسی قسم کا ہے۔ یہ بات بالکل صاف ہے کہ نو برس کی مدت میں سات یا آٹھ برس کی مدت سے زیادہ صلاحیت حاصل کی جا سکتی ہے لیکن سوال تو یہ ہے کہ طلبا کے انتخاب اور ایک مربوط نصاب کے بعد بھی مڈل اسکول سات آٹھ برس کی مدت میں وہ نفسی تہذیب کر سکتا ہے جو ہائی اسکول میں ممکن ہے؟۔ اس سوال کا جواب اکثر مدرسے اثبات میں دیں گے خصوصاً اس وقت جب کہ مدرسے میں ڈالٹن پلان کے مطابق کام ہو رہا ہو۔

لیکن دنیا کی تمام ریاستوں میں اس وقت مدرسے کی جو قسمیں رائج

ہیں جو صرف اس باعث نہیں ہیں کہ سرمایہ دارانہ ریاستیں ان کو اپنے فائدے کے لیے برقرار رکھنا چاہتی ہیں بلکہ اس لیے بھی کہ وہ اپنے طلبا کی نفسی ساخت کے مطابق ہیں وہ اپنے طلبا کے لیے ہمیشہ جامد نہیں رہتیں کیونکہ طلبا کے نفسی اختلافات بڑھتے جاتے ہیں، رجحانات زیادہ سے زیادہ مرکوز ہونا شروع ہوتے ہیں، صلاحیتیں زیادہ واضح ہوتی جاتی ہیں، تمام تعلیمی شعبوں میں ایک ہی قسم کی راہ نمائی معمولی طلبا کے لیے تو نہیں البتہ ذہین طلبا کے لیے ناقابل برداشت ہوتی ہے۔ یہاں طلبا کو نئی تعلیمی شاخوں کی طرف رجوع کیا جا سکتا ہے۔ لیکن یہاں بھی تمام طلبا کے لیے بغیر کسی تغیر کے ایک ہی قسم کا لائحۂ عمل کام نہیں دے سکتا۔ لازمی نصاب کو کس حد تک کم کیا جا سکتا ہے۔ کس حد تک لازمی مضامین میں توسیع ضروری یا قابلِ ستایش ہے، کس قسم کے طلبا کو آزادی دینی چاہیے اور وہ اس کا ٹھیک استعمال کر سکتے ہیں، کس حد تک بعض طلبا کو ان کی صلاحیتوں اور رجحانات کے باعث کاموں میں دوسروں سے مقابلتاً پیچھے رہنے کی اجازت دی جا سکتی ہے، ان کو اپنے خاص فرائض ادا کرنے کے لیے کون سا دوسرا کام زیادہ کرنا چاہیے، یہ ایسے سوالات ہیں جن کا حل ٹھیک ٹھیک اندازے سے ہی ہو سکتا ہے۔ ایک امر جس کو ہر وقت پیش نظر رکھنا چاہیے۔ وہ یہ ہے کہ کسی صورت میں بھی طلبا کی نفسی اور اخلاقی تہذیب کو نقصان نہ پہنچے اور ہر قسم کے دوسرے کاموں کے رجحانات کی نشوونما کے درمیان میں بھی انسانیت کی تعلیم کو نظرانداز نہ کر دیا جائے۔

جب بعض اسباب کی وجہ سے جن کا میں یہاں تذکرہ نہیں کرنا چاہتا موجودہ جامد نظامِ تعلیم میں کسی قسم کی تبدیلی ممکن نہ ہو تو وہاں مخلوط مدارس کے نظام کو قبول کر لینا چاہیے جس طرح کہ فرانس میں ہے تاکہ صحیح تعلیم دی جا سکے۔ اس راہ کو ہمیشہ اختیار کیا جا سکتا ہے جس پر چلنے کا میں ہمیشہ مشورہ دیا کرتا ہوں لیکن یہ غیر معمولی طلبا پیدا نہیں کرتی ہے اس اصول کے مطابق لازمی مضامین پر پورا زور دیا جاتا ہے۔ جرمن مدارس کی نشو و نما میں تعلیمی وقت کی توسیع اور مضامین کی زیادتی کا خیال رکھا گیا ہے۔ تعلیم یہاں ہمیشہ پھیلتی گئی ہے مگر گہری نہیں ہوئی۔

لیکن اصل تعلیم کبھی وسعت میں نہیں بلکہ عمق میں مضمر ہے اگرچہ گہرائی میں صرف وہ جا سکتا ہے جس میں ضروری صلاحیت کے ساتھ شوق بھی پایا جاتا ہے۔ جبر راہ نمائی تو کر سکتا ہے مگر کبھی شوق کو بیدار نہیں کر سکتا۔ اس اصول کی پابندی کے باعث بہت سے شہروں میں جہاں صرف ایک ہی ہائی اسکول قائم کیا جا سکتا ہے۔ مدرسے کی مختلف اقسام کا سوال حل ہو جاتا ہے کیونکہ اس طرح مختلف قسم میں مدارس کے ایک ہی وحدانی نظام میں مجتمع ہو جاتی ہیں۔ اس اصول کو اور زیادہ وسیع کیا جائے تو اس سے نفسی کارکنوں کے لیے ایک قسم کے نامی وحدانی مدرسے کی بنیاد پڑ جاتی ہے جس طرح کہ پال آسٹرائش کے مدِ نظر ہے۔ نظریہ تعلیم کا نصب العین بہرحال ایک جامد مدرسہ ہی ہوتا ہے جو کہ مدرسے کی نفسی ساخت اور طلبا کی نفسی ساخت کا خیال رکھے۔ مدارس کی تنظیم کے مسئلے کا مکمل حل

کبھی بھی ممکن نہیں ہے۔ متذکرۂ بالا عملی تضاد کے باعث ہمیں ان مشکلات کا واضح علم ہو چکا ہے۔

۹۔ معلم کی نفسیاتی ساخت

حاملینِ تعلیم کی اجتماعی شکل کا جسے ہم تعلیم گاہ، درس گاہ یا مدرسہ کہتے ہیں مسئلہ حل کرنا کچھ آسان کام نہیں ہے۔ مشکلات اس لیے بھی زیادہ ہو جاتی ہیں کہ تعلیمی نظام میں استادوں کی ساخت بھی شامل ہوتی ہے۔ اس کے متعلق ہمیں کچھ تحقیقات کرنی چاہیے۔ اگر ہم مدرسین کو تعلیم سے علیحدہ کر سکیں، یا تعلیم، ذہنی تربیت، اور معلومات کے حصّوں کے ہم معنی ہو تو مدرسے کے نظام کے لیے شخصیت کا مسئلہ اس قدر مشکل ثابت نہ ہو۔ تب اس وقت عموماً یہ کافی ہوگا کہ مدرس تعلیمی مواد اور طریقۂ تعلیم پر عبور حاصل کر لے، ان کے معانی سے واقف ہو اور انھیں چیزوں میں اپنی زندگی گزار دے۔ لیکن واقعہ ایسا نہیں ہے۔ مدرس ساتھ ہی ساتھ ایک معلم بھی ہے بلکہ ایک خالق بھی ہے یعنی وہ طالب علم کی تمام زندگی کی تخلیق کرتا ہے۔ اس لیے یہ ضروری ہے کہ ہم معلم کی نفسی ساخت اور اس کی روحانی صلاحیتوں سے بھی واقف ہوں۔ صرف اس قدر معلوم ہونا کافی نہیں ہے کہ اس کی کس قدر قسمیں ہیں اور کس قدر ہو سکتی ہیں بلکہ ہمیں یہ بھی معلوم کرنا چاہیے کہ اسے دراصل کس قسم کا ہونا چاہیے۔ ایک خالق انسان کو بھی حقیقی موجودہ شکلوں میں اس کی مثالی شکل کے قریب کوئی نہ کوئی شکل مل سکتی ہے۔

موجودہ معلمین کو میں چار قسموں میں تقسیم کرتا ہوں۔ جن کو میں خائف بے فکرے، درمیانی اور محتاط کہتا ہوں۔ یہ تقسیم میں نے اساتذہ کے مقاصد اور ان کے طریقۂ تعلیم کے نقطۂ نظر سے کی ہے اور ان کی اصلی ساخت پر گہری نظر ڈالی ہے۔ ایڈورڈ اشپرانگر محبت والے انسان اور سماجی انسان میں فرق کرتے ہیں اور اسی بنا پر وہ معلمین میں بھی فرق کرتے ہیں۔ ایک وہ جو انسانوں کو اپنی شکل وصورت کے مطابق ڈھالنا چاہتے ہیں اور دوسرے وہ معلمین جو ہر ایک فرد کو اس کی اپنی فطرت کے مطابق تشکیل کرنا چاہتے ہیں (آخرالذکر کو ہم معروضی قسم کہہ سکتے ہیں) تو یہ دونوں قسمیں دراصل ان قسموں کے مطابق ہیں جن کو میں ایک طرف خائف فطرت والے اور دوسری طرف محتاط انسان کہتا ہوں۔ احتیاط والے انسانوں یا معروضی انسانوں میں ہمیں مثالی قسم کی تلاش کرنی چاہیے۔ ایک دوسری قابلِ ذکر تقسیم ہے۔ ونکل نے اپنی کتاب "معلمین کے اقسام" میں کی ہے متذکرہ بالا چار قسموں کی طرح وہ بھی مظاہرات کے ذریعے ان کو متعین کرتا ہے وہ بھی چار قسمیں پیش کرتا ہے۔ اوّلاً بے فکروں کی قسم، دوم قسم حکومت کرنے والوں کی، سوم انفرادیت والوں کی اور چوتھی شخصیت والوں کی۔

پہلی قسم کے افراد قانون اور شخصیت کے مقابلے میں لاپروا ہوتے ہیں۔ وہ اپنے پیشے کے فرائض بہت بُری طرح انجام دیتے ہیں، چونکہ ان کے سامنے سوائے پیشے کے کوئی دوسرا مقصد نہیں ہوتا وہ اپنے کاموں کو صرف میکانکی طور پر کرتے ہیں۔ ان کے کان

بہت تیز ہوتے ہیں اور جب گھنٹہ بجتا ہے تو وہ انھیں فوراً سنائی دیتا ہے۔ البتہ نہ وہ روح عصری سے واقف ہوتے ہیں اور نہ اسے اپنی تعلیم میں داخل کرنے کی کوشش کرتے ہیں۔ نہ وہ اپنے خصائص اور نہ انفرادیت میں سے کچھ دیتے ہیں۔ ان میں رجحانات کا ایک عجیب و غریب تضاد موجود رہتا ہے۔ نفسی اندار میں جونہی کہ وہ تعلیمی اشیا بن جاتی ہیں ان کے لیے کسی قسم کی کشش باقی نہیں رہتی۔ انسانی احساسات ان میں صرف مدرسے کے دروازے تک باقی رہتے ہیں اس سے آگے نہیں۔

دوسری قسم کے لوگوں میں بہت زیادہ لاپروائی ہوتی ہے۔ جس چیز کو وہ اپنا نہیں سکتے اسے فوراً مدرسے سے خارج کر دیتے ہیں۔ طلبا میں جو چیز انھیں اپنی مرضی کے خلاف دکھائی دیتی ہے اسے وہ بیخ و بُن سے اکھاڑ پھینکنا چاہتے ہیں۔ وہ صرف قانون کے پابند انسان ہوتے ہیں۔ جب وہ انفرادی قدر کرتے ہیں تو وہ تجزیے اور طریقے کی خاطر یہ کام کرتے ہیں۔ انفرادی سے ان کا یہ مفہوم ہوتا ہے کہ وہ طلبا کو ان کی ذہنی صلاحیتوں کے بموجب تقسیم کرتے ہیں۔ جذبات سے غیر متاثر وہ اپنی حالت میں ایک عرصے تک قائم رہتے ہیں۔ حکّام اور ذہین طلبا ان کو پسند کرتے ہیں اور غالباً تمام نظامِ تعلیم کے لیے ان کا وجود ضروری ہے۔

تیسری قسم یعنی انفرادیت رکھنے والے استاد اُن فطرتوں پر مشتمل ہیں جن میں عناصر کی ایک نئے طریقے پر ترکیب ہوتی ہے۔ جن میں بہت سی قابلِ قدر چیزیں ہوتی ہیں۔ اور ان جیسی صلاحیت

رکھنے والے طلبا کو ان پر بہت زیادہ اعتماد ہوتا ہے بلکہ وہ ان پر تعجب کرتے ہیں، اور ان سے بہت محبت کرتے ہیں۔ اس وقت جب کہ ان صفات کے باعث ان استادوں کی سیرۃ بالکل یک طرفہ رُخ حاصل کر لیتی ہے اس قسم کے استاد ایک خطرہ ثابت ہو سکتے ہیں لیکن منفی تہذیب جو اپنے استادوں کو ایک ہی قسم کی تعلیم دینا چاہتی ہے بالآخران استادوں کا خاتمہ کر دیتی ہے۔ قوی انفرادیت رکھنے والے استادوں کا تعلق اس قسم سے نہیں ہوتا، جواُن سے نفسی مطابقت رکھنے والے شاگردوں کی تعلیم شعوری یا غیر شعوری طور پر اپنے نمونے کے مطابق کرتے ہیں۔

چوتھی اور سب سے اعلیٰ قسم معروضی نقطۂ نظر رکھنے والی شخصیتیں ہوتی ہیں۔ ان کے وجود میں گزشتہ زمانے کا سرمایہ اور ازلی امکانات ہر وقت زندہ ترکیب کے ذریعے مجتمع ہو جاتے ہیں۔ نفسی زندگی کا قانون ان کے لیے کسی خاص چیز میں ہمیشہ کے لیے ظاہر نہیں ہو چکا ہے، بلکہ وہ ایک لا محدود فرض کے قانون کا نام ہے۔ وہ انسانوں کو اپنے نمونے پر ڈھالنا نہیں چاہتے بلکہ وہ نہایت احترام کے ساتھ نئے انسانوں کی تشکیل میں مصروف ہو جاتے ہیں کہ انسانوں میں صرف اس چیز کی تلاش کرنی چاہیے جو دراصل اُن میں موجود ہے اور جس طرح کہ انھیں ہونا چاہیے۔

اگر ہم اس صحیح معلم کی نفسی اور روحانی ساخت کا پتا چلانا چاہتے ہیں تو ہمارے لیے سوائے اس کے کوئی دوسری راہ نہیں ہے جس کو میں اپنی کتاب "معلم کی روح" میں بتا چکا ہوں۔ یہ ایک

کوشش ہے جس کے ذریعے تعلیمی اعمال کی حقیقت میں سے تعلیمی شخصیت کے عین کو حاصل کرنے کی جدو جہد کی گئی ہے۔ ہم نے تعلیمی اعمال کی حقیقت کو مندرجۂ ذیل خصائص میں پایا ہے:۔

(الف) تعلیمی عمل سب سے اوّل فہم کا ایک فعل ہے یعنی اپنی کلیت کے ذریعے طالب علم کی صلاحیتوں اور خصائص کے ذریعے اس کی کلیت کا احصا کرنا۔

(ب) اس کے علاوہ تعلیمی عمل محبت کا ایک فعل ہے۔ یعنی تشکل پزیر وجود کے واسطے وہ ہمدردی کا ایک اجتماعی فعل ہے۔ یہ فعل چاہے ہمدردی پر یا قدر کے مساوی امکانات پر مبنی ہو۔

(ج) تعلیمی عمل اس کے علاوہ ایک مذہبی فعل ہے کیونکہ اس کے ذریعے نوجوانوں کی نفسی زندگی میں نفسی اقدار کو زندہ کرنے کی کوششیں کی جاتی ہیں۔ اعلیٰ ترین جزو کو انسانی زندگی میں دوبارہ زندگی حاصل کرنی چاہیے اور اس طرح زندگی کو اس کی پست سطح سے بلند کرنا چاہیے۔

(د) تعلیمی عمل اس کے علاوہ ایک نظری فعل بھی ہے کیوں کہ اس کے ذریعے مختلف تعلیمی اشیا میں تعلیمی روح کے مطابق ایک ربط پیدا کیا جاتا ہے اور عملِ تفہیم تو بغیر نظری رجحان کے حاصل ہی نہیں ہو سکتا۔

اس تمام عمل میں سب سے زیادہ اہم محبت کا وہ سماجی فعل ہے جو تشکل پزیر نفسی وجود اور اس کی تمام خصوصیات کے ساتھ ہوتا ہے۔ نظری پہلو وہاں کچھ اس وقت کی حالت معلوم کرنے کے لیے

نہیں ہوتا بلکہ وہ تعلیمی عمل کو مدد پہنچانے کے لیے ہوتا ہے جو محبّت کے باعث پیدا ہوتا ہے۔ تعلیمی عمل میں مذہبی پہلو کا مقصد بھی نجات نہیں ہوتا بلکہ اس کی مدد سے ان لوگوں کی نجات ہوتی ہے جن سے معلّم کو محبّت ہوتی ہے۔ ازلی اقدار کو عملی جامہ پہنانے کے باعث نفسی زندگی کو انتہائی تسکین حاصل ہوتی ہے یہ ایک صاف امر ہے۔ غرض کہ معلّمین کے پیشے کے ہم مندرجۂ ذیل خصائص بتا سکتے ہیں۔

معلّم سماجی قسم کے لوگوں کی ایک شاخ ہے جو آیندہ آنے والی نسلوں کی محبّت کے باعث جو مستقبل میں ازلی اقدار کی حامل ہوں گی اُن کے نفس پر ان کی تعلیمی صلاحیت کے مطابق مستقل طور پر اثر انداز ہوتا ہے اور اپنے اس شوق کے دوران میں اسے انتہائی تسکین حاصل ہوتی ہے۔

ساخت کی نفسیاتی خصوصیات یعنی ضروری روحانی بنیادیں معلّم کی اس سیرت کے باعث اس میں چند مستقل عادات پیدا کر دیتی ہیں۔ عام طور پر انسانوں کی طرف اس کو قوی رجحان اور ہمدردی ہوتی ہے۔ خصوصاً بچّوں کی محبّت تو اس کی زندگی میں جاگزیں ہوتی ہے۔ بچّوں کی فطرت کے ساتھ رات دن کے واسطے کے باعث اس میں احساس کی لطافت پیدا ہو جاتی ہے۔ چیزوں کو بنانے اور کھیل کود میں بھی اُسے بے انتہائی مسرت حاصل ہوتی ہے جو مفاد، علم، اور حصولِ طاقت کے جذبے سے مبرّا ہوتی ہے۔ دوسرے نفوس کے لطیف احساسات کے ساتھ اس کی طبیعت اشیا اور اشخاص سے خاص طور پر متاثر بھی ہوتی ہے۔

جہاں تک ذہنی صلاحیت کا تعلق ہے جس طرح میں پہلے ہی کہہ چکا ہوں معلم کی طرزِ فکر ریاضی داں اور علوم فطری کے محقق کے مقابلے میں شاعرانہ اور مورخانہ ہوتی ہے۔ اس طرزِ فکر میں سب سے زیادہ شخصیت کو تجزیہ کرنے کی صلاحیت ہے یعنی طالب علم کے اعمال کا ان کی اپنی شخصیت کی قدر سے تعلق ثابت کرنا یا اگر عام طور پر کہا جائے تو یہ شخصی نظامِ قدر کی بنیادوں پر معروضی نقطۂ نظر کی صلاحیت پیدا کرنا ہے۔ یہ بات ظاہر ہے کہ اس کے لیے ایک ایسی سیرۃ کی ضرورت ہے جس پر قدر چھائی ہوئی ہو، چونکہ تمام قوی سیرتوں والے انسانوں کے اصولوں میں وحدت جامعیت اور استقلال پایا جاتا ہے جو معلم کے اعمال کے لئے معیار کا کام دیتے ہیں اس لیے انسان میں کسی نہ کسی قسم کا نفسی رجحان ہونا چاہیے جو انسانی زندگی میں وحدت قائم رکھ سکے چاہے یہ رجحان نظری، جمالی یا مذہبی ہو۔ بلا شبہہ مذہبی صلاحیت جو سماجی صلاحیت کے ساتھ بہت جلد مل سکتی ہے معلم کے لیے سب سے زیادہ قابلِ قدر ہے۔

معلم کی نفسی ساخت ان حدود کے اندر جو نفسیاتی خصائص کے باعث متعین ہو جاتی ہے بہت سی شکلیں اختیار کر سکتی ہے۔ انسان کی انتہائی گہرائیوں میں ازلی اقدار پر اعتقاد چھپا ہوا ہوتا ہے یعنی یہ کہ اسے یقین ہوتا ہے کہ بہیمیت پر بالآخر عقل غالب آجائے گی اور محبت افراد اور انسانیت کے تمدنی ارتقا کے لیے ازبس ضروری ہے۔ ان اعتقادات کے باعث تعلیم کی قدر پر یقین پیدا ہوتا ہے اور دنیا کی کش مکش کے طوفانی موجوں میں معلم کے دل کو سکون و راحت حاصل رہتی ہے۔

۱۰۔ مدرس کی نفسیاتی ساخت

یہ ایک بہت بڑا سوال ہے کہ کیا ہر وہ معلم جو ضروری نفسی اور نفسیاتی خصائص کا اظہار کرتا ہے وہ عام خوبیاں بھی رکھتا ہے جو ایک مدرس کے لیے ضروری ہیں یعنی وہ طالب علموں کی ایک جماعت کی بیک وقت یکساں ذریعوں سے نفسی اور اخلاقی تربیت کر سکتا ہے؟ اس سوال کا جواب افسوس ہے کہ اثبات میں نہیں دیا جا سکتا، یہ ایک مشہور بات ہے کہ خانگی طور پر جو شخص کامیاب استاد ثابت ہوتا ہے وہ ایک جماعت کے استاد کی حیثیت سے اکثر ناکامیاب رہتا ہے۔ اس کے برخلاف یہ بھی ہو سکتا ہے کہ ایک جماعت کا کامیاب استاد بحیثیت ایک خانگی استاد کے ناکامیاب ثابت ہو۔ اس کا سبب یہ ہے کہ چیزوں کا معروضی علم ہونا اور بات ہے اور طالب علموں سے شخصی تعلق کا قائم رکھنا ایک دوسری بات ہے۔ اوّل الذکر کے لیے اپنے مضمون کے وسیع اور گہرے علم کی ضرورت ہے آخر الذکر کے لیے ان چیزوں کو مؤثر طور پر پیش کرنے کی صلاحیت کی ضرورت ہے۔ یہ بنیادی طور پر مختلف صلاحیتیں ہیں جن کی اہمیت اور ماہیت پر ہم یہاں بحث نہیں کر سکتے۔ خانگی اور جماعت کے استاد میں فرق کی دوسری وجہ یہ ہے کہ استاد کس حد تک طلبا میں نظم قائم رکھ سکتا ہے۔ طلبا کی ایک بڑی اکثریت کی تعلیم و تہذیب تو صرف نظر، نقطہ اور استاد کے احترام اور اس کی جانب کشش یا عقلی طور پر چیزوں کو سمجھنے کے باعث جس کو، ہم شعور کی وسعت کہہ سکتے ہیں، ہو جاتی ہے۔ استاد کی اس صلاحیت کے

دو پہلو ہیں۔ ایک پہلو کا اظہار تو اشیا کے معروضی علم کی طرف ہوتا ہے اور دوسرے پہلو کا انفرادی طلبا کی شخصیت کی طرف۔ صحیح استاد کو اپنے مقاصد کا صاف صاف علم ہوتا ہے۔ جماعت میں ایسا معلوم ہوتا ہے کہ وہ اشیا کو صرف معروضی طور پر پیش کر رہا ہے لیکن وہ اپنے تعلیمی فریضے سے غافل نہیں ہوتا۔ اُس کی نظر ہمیشہ جماعت پر رہتی ہے اور ہر طالب علم کے چہرے کو وہ دیکھتا رہتا ہے۔ ہزار ہا قسم کے تاثرات یہاں کام کرتے ہیں۔ مثلاً سبق کا مواد، اس کے پڑھانے کا طریق، سوالات اور اس کے جوابات وغیرہ۔ نیم شعوری تاثرات تدریجاً منطقی شکل و صورت اختیار کر لیتے ہیں اور طالب علم ان کو باضابطہ طریقے پر اظہار کرنے کے قابل ہو جاتا ہے۔ وہ طالب علم بھی جو خاموش بیٹھا رہتا ہے سوالات کی اس بوچھار میں محسوس کرتا ہے کہ وہ استاد کے حلقۂ اثر میں ہے۔

ایک بات اور سب سے زیادہ اہم ہے وہ یہ کہ استاد اپنے پیشے کی قدر سے معمور ہے یا نہیں؟ اور کیا وہ اپنے بیان کی قابلیت کے باعث ان اقدار کو طلبا کی زندگی میں زندہ کر سکتا ہے؟ اس چیز کی تاریخی جمالی اور مذہبی اسباق میں تو ازحد ضرورت ہے۔ ان مضامین کے استادوں کو جذباتی ہونا چاہیے جو ہر وقت دل کی گہرائیوں میں اپنی زندگی گزارتے ہوں۔ جس وقت بھی وہ سبق دیں انھیں اپنے طلبا کی راہ نمائی عالمِ اقدار کی طرف کرنی چاہیے۔ جذبات کی اس فراوانی کے لیے ایک دائمی شباب کی ضرورت ہے۔ اس کے بغیر استاد کا دل ہزاروں چھوٹی چھوٹی چیزوں اور معلمی کے پیشے کی سینکڑوں تکلیفوں اور ایک ہی قسم کے اسباق کو بار بار دہرانے کے باعث عمر کی زیادتی کے ساتھ ساتھ ویران و خشک

ہو جائے گا۔ اس کے بغیر استاد کا شاہانہ پیشہ قلی کے تکلیف دہ پیشے کی شکل اختیار کرے گا۔ پہلے دن کی طرح برابر وہی سبق دینے سے ہزار مرتبہ دل انکار کرتا ہے۔ بالآخر وہ بالکل انکار کر دیتا ہے۔ تخیل کی دنیا جو نفس اور دل کی خوبیوں سے لبریز ہوتی ہے۔ بالآخر نقلی بادشاہ کے تخت و تاج کی طرح تباہ ہو جاتی ہے۔ جماعت کے استادوں کے لیے یہ ایک بہت بڑا خطرہ ہے چاہیے ہر استاد کو اس سے دوچار نہ ہونا پڑے۔

اس لیے اس شخص کو جو معلمی کا پیشہ اختیار کرنا چاہتا ہے وقتاً فوقتاً اس پر خوب غور و خوض کرنا چاہیے۔ صفائی ضمیر سے یہ کہہ دینے سے کام نہیں چلتا کہ ہم اس پیشے کو انجام دینے کے لیے تیار ہیں اور اپنی پوری طاقتوں سے اس کو ایمان داری سے انجام بھی دے سکتے ہیں۔ معلم صرف اُس کو بننا چاہیے جس کو دوسروں کی نفسی اور روحانی نشو و نما کے باعث ہر وقت خوشی حاصل ہو، جس میں اس قدر پاک جوانی موجود ہو کہ عمر کی کثافت، زندگی کی پختگی، اور روزمرّہ کے تکلیف دہ کام کی تکان اس کے مصفّا چشمے کو گدلا نہ کر سکے۔ وہ نسل انسانی میں ازلی اقدار کی کامیابی کے یقین کلّی پر زندگی گزار سکتا ہو۔ ان اقدار کا تجربہ کر چکا ہو جن کی وہ تعلیم دیتا ہے۔ جو یہ جانتا ہو کہ نوجوانوں کی ایک جماعت کی نفسی تربیت صرف درس کے ذریعے نہیں بلکہ اس کی شخصیت کی طاقت کے ذریعے نفسی زندگی کے مشترکہ لمحات میں کی جا سکتی ہے۔

باب پنجم

تعلیمی افعال کے عام اصول

۱۔ اصولوں پر ایک نظر۔

تصورِ تعلیم کے تینوں پہلوؤں اور موضوع تعلیم، تعلیمی عناصر اور حاملِ تعلیم کی ماہیتِ اصلی اور ساخت میں سے بلاواسطہ انفرادی تعلیمی اعمال اور تعلیم گاہوں کے نظام کے لیے چند اصول مرتّب کیے جا سکتے ہیں۔ تصورِ تعلیم میں جو مقصدِ تعلیم عمومی طور پر پنہاں ہے، یعنی اخلاقی آزاد شخصیت، وہ تعلیمی اعمال کے اُن اصولوں کی ضامن ہوتی ہے جو تصورِ تعلیم سے پیدا ہوتے ہیں۔ انسانیت تعلیم کے نظری اور عملی مسائل میں ایک عرصۂ دراز سے مشغول ہے اس لیے اس کے بنیادی اصولوں کے متعلق مکمل لاعلمی نہیں رہ سکتی، لیکن ہماری تحقیقات کے باعث ہمیں نہ صرف ان چند اصولوں کا علم ہوگا جو تجربے سے حاصل کیے گیے ہیں بلکہ گہرائی کے ساتھ ہم ان اصولوں کی ماہیتِ اصلی کا پتا چلا سکیں گے، ان کے داخلی روابط کا انکشاف کر سکیں گے، اور چند دیگر اصولوں کی غلطیوں اور ان کے ناممکن العمل ہونے کو بھی بتا سکیں گے۔

ولیم فان ہمبولڈ نے بھی تعلیمی اعمال کے تین بنیادی اصولوں کی طرف اشارہ کیا ہے۔ یعنی وہ اصول جو انفرادیت، کلیت اور عمومیت سے متعلق ہوں۔ پہلے دونوں تعلیمی مطالبات ہمارے تصورِ تعلیم کا لازمی نتیجہ ہیں جن کے ذریعے انسان کی مخصوص حیوانی زندگی کی اس کی مکمل نفسی زندگی کی طرف راہ نمائی کی جاسکتی ہے، یعنی انسان کے مکمل انفرادی بہیمی وجود کو ایک عقلی وجود میں تبدیل کیا جاسکتا ہے۔ تصورِ تعلیم کے مقصدی پہلو کے ذریعے معلوم ہوگیا ہے کہ انفرادیت کے اصول کے ساتھ لازماً ایک دوسرا اصول بھی وابستہ ہے، یعنی اجتماعی اصول۔ تعلیمی اعمال کے ذریعے ہم جماعت کی معاشی یا نفسی زندگی میں حصہ لیے بغیر افراد کی کتنی ہی تعلیم و تربیت کریں، لیکن یہ بھی صرف اس لیے ممکن ہے کہ جماعت اپنے ارکان کو اپنے رجحانات کے مطابق نشوونما کرنے کا موقع بہم پہنچاتی ہے۔ وہ تمدنی اشیا کی سرپرستی کے باعث افراد کو ان کی ذاتی تعلیم کو مکمل کرنے کے امکانات فراہم کردیتی ہے۔ اگر ہر فرد ہر قسم کے اجتماعی فرائض سے دور رہ کر صرف اپنی زندگی کو مکمل کرنے کی فکر کرے تو کچھ کم یا زائد عرصے میں فرد کے لیے بھی اپنی تعلیم ناممکن ہو جائے گی۔ اخلاقی آزادی اس کا مطالبہ کرتی ہے کہ فرد جماعت کو بھی با اخلاق بنانے کی لازماً کوشش کرے۔ ہمبولڈ کی انفرادیت کے اصول کے ساتھ لازماً اجتماعی اصول بھی وابستہ ہے۔ البتہ ان اصولوں کا مجموعی ہونا ضروری نہیں ہے۔ اس کا سبب صرف یہ نہیں ہے کہ اشیا بہت کثرت سے ہوتی ہیں بلکہ اس لیے بھی کہ خود تعلیم کا دائرہ یعنی اقدار کو قبول کرنے کی صلاحیت بھی انفرادیت کے قوانین سے محدود

ہوتی ہے۔ ہمبولٹ کے اصولِ عمومیت کا بھی وہی حشر ہوتا ہے جو ہربارٹ کے یکساں رجحانات کے متعلق اصولِ توسیع کا۔ اُن کی ایک اضافی قدر ہوتی ہے۔ عالمِ قدر کے حصول میں ہر فرد کی حدود ہوتی ہیں اور اسی باعث اصولِ عمومیت اضافی ہوکر رہ جاتا ہے۔

لیکن فرد کی نشوونما مسلسل منازل کے ذریعے ہوتی ہے۔ وہ حیوانی منزل سے شروع ہوکر نفسی نظامِ قدر کی منزل پر ختم ہوتی ہے۔ ہر فرد کی ہر منزل ایک مخصوص ساخت رکھتی ہے۔ اور ان تمام ساختوں میں ایک انفرادی رابطہ ہوتا ہے جس کو ہم فرد کی قسمت بھی کہہ سکتے ہیں۔ یہ قسمت ہر منزل کی مکمل نشوونما سے لاپروا نہیں ہوسکتی۔ ہم سب کو اس بات کا علم ہے کہ بچپن کا زمانہ اگر خوش وخرّم گزر جائے تو وہ بعد کی نفسی نشوونما کی منازل کے لیے کس قدر اہمیت رکھتا ہے۔ خوش وخرّم بچپن جبھی میسر آسکتا ہے جب باوجود غربت کے بچّہ اپنی نفسی ساخت کے بموجب کھیل کود میں زندگی گزار سکے۔ تعلیم بچے کے سامنے مستقبل کے وہ مطالبات پیش نہ کرے جو بچے کی حال کی زندگی کو بھی تسکین نہ دے سکیں۔ جو بات یہاں بچپن کے متعلق کہی گئی ہے وہی بات لڑکپن اور عہدِ شباب پر بھی صادق آتی ہے اس طرح ہم تعلیمی اعمال کے اس اصول تک پہنچ گئے جس کو شلائر ماخر نے مندرجۂ ذیل طریقے پر ظاہر کیا ہے "ہم کو تعلیمی اعمال میں کسی لمحے کو دوسرے لمحے پر قربان نہ کرنا چاہیے۔ ہم اس اصول کو اصولِ واقعیت کہیں گے۔ لیکن متذکرۂ بالا چاروں اصول تعلیمی عمل کی ماہیتِ اصلی کو بیان نہیں کرتے۔ تعلیم کسی بھی حالت میں خارجی طور پر تشکیل کرنے

کا نام نہیں ہے بلکہ ہر وقت وہ خود اپنی آپ تشکیل کرنے کا نام ہے نفسی زندگی کی تشکیل اپنے نفسی ماحول کے ساتھ مطابقت کرنے میں مضمر ہے لیکن خود ابتدائی منزل میں بھی یہ صرف اثر پذیری کا نام نہیں ہے، بلکہ وہ فطری اُپج کے باعث داخلی اور خارجی اعمال کا نام ہے، اور بعد میں جب روح کا فرد کی زندگی میں مکمل قبضہ ہو جاتا ہے تو تعلیم کلیتاً اپنی آپ تعلیم کا نتیجہ ہوتی ہے۔ نفسِ انسانی کی تشکیل سونے کے ایک برتن کی طرح نہیں ہوتی جو سُنار کے ہتوڑے کے ذریعے بنایا جاتا ہے، یہاں بنانے والے کی معمولی ضرب کا بھی جواب فطری اور تخلیقی ردِّ عمل کے ذریعے دیا جاتا ہے۔ شروع شروع میں اعمال، جو ردِّ عمل مرتب کرتے ہیں، اُن کا صاف طور پر علم ہو جاتا ہے۔ پستالوزی کی یہ بہت بڑی خدمت تھی کہ اس نے اس چیز کو واضح طور پر دیکھا اور اسی مناسبت سے فعّالیت کے اصول کو تعلیمی اعمال کا ایک بنیادی اصول قرار دیا۔ ہم اسے متذکرۂ بالا اصولِ واقعیت کے نزدیک ہی جگہ دیں گے۔ اس اصول کو بعد میں بہت ہی غلط سمجھا گیا۔ لیکن کون سا ایسا اصول ہے جسے دنیا میں غلط نہیں سمجھا گیا؟ مدرسۂ عمل کا تصور بھی جس کی تقریباً تمام متمدن دنیا مدح خواں ہے غلط فہمیوں سے نہیں بچ سکا ہے۔ اس بات کو لوگ البتہ بالکل بھول گئے ہیں کہ ذاتی فعالیت لازماً تعلیمی اعمال پیدا نہیں کر سکتی یعنی وہ نفسی وجود کی مکمل تشکیل نہیں کر سکتی۔ یہ بات البتہ بالکل دوسری ہے کہ ذاتی فعّالیت کا اظہار صرف چند نفسی اور جسمانی صلاحیتوں کی تہذیب کے ذریعے ہوتا ہے یا وہ مکمل نفسی زندگی کی تشکیل کرنی چاہتی ہے۔ جب تک اصولِ تکمیل اصولِ واقعیت

کے ساتھ بالکل مربوط نہ کیا جائے اس وقت تک اصولِ واقعیت صرف صلاحیتوں کی تہذیب کرسکتا ہے لیکن اس کے ذریعے تہذیب نفس نہیں ہو سکتی۔

چونکہ تعلیمی اعمال کا مقصد غیر مشروط اقدار کے عالم کی طرف راہ نمائی کرنا ہے، اور اس راہ کی ہزار ہا غلطیوں سے بچ کر اخلاقی آزادی تعلیم کا سب سے آخری مقصد ہے، اس لیے زمانۂ قدیم سے تعلیمی اعمال کے لیے دو اصول بہت زیادہ اہمیت رکھتے ہیں یعنی اصولِ تحکم اور اصولِ آزادی۔ تمام تاریخ تعلیم میں یہ دونوں اصول کارفرما دکھائی دیتے ہیں، چاہے ان کی قدر و قیمت مختلف زمانوں میں مختلف کی گئی ہو۔ شلائر ماخر کی تعلیمات کے دونوں بنیادی اصول یعنی ردِّ عمل کا اصول اور تحفظ کا اصول ان دونوں یعنی آزادی اور تحکم کے اصولوں سے بہت سی باتوں میں مطابقت رکھتے ہیں۔ ہربارٹ جس کو حکومت کہتا ہے وہ تعلیمی اعمال میں اصولِ تحکم کا نتیجہ ہے جو امر و نہی، سزا و جزا، تعریف اور تادیب سے کام لیتا ہے۔ ہربارٹ تہذیبِ نفس کے لیے عموماً تحکم کے اصول اختیار کرتا ہے اور وہ اپنی توقعات بڑھتی ہوئی آزادی اور طالب علم کے لیے نشو و نما پانے والے فہم و عقل سے نہیں رکھتا۔

ہم مندرجۂ ذیل مباحث میں فرداً فرداً ان اصولوں پر بحث کریں گے اور اس طرح ان کے مفہوم کو ایک مربوط شکل میں پیش کرنے کی کوشش کریں گے۔ خصوصاً اصولِ تکمیل، واقعیت، تحکم، اور آزادی پر بحث کریں گے جن کے متعلق کچھ زیادہ غلط فہمی

موجود نہیں ہے۔ اُن کی ماہیتِ اصلی کو ان کے خصائص کے باعث عام طور پر لوگ سمجھ گئے ہیں۔ لیکن اصولِ عملیت، اصول اجتماعیت اور اصولِ انفرادیت کا قصّہ ان سے مختلف ہے۔ یہاں ان کے خصائص کے باعث ان کی ماہیتِ اصلی کا پورا پتا نہیں چلتا۔ قبل اس کے کہ ہم فرداً فرداً ان اصولوں پر بحث کریں ہم دوبارہ اس چیز کی یاددہانی کر دینا چاہتے ہیں کہ یہ کچھ قوانین نہیں ہیں، بلکہ صرف بنیادی اصول ہیں، اور بحیثیت بنیادی اصولوں کے یہ صرف اسی وقت کارفرما ہو سکتے ہیں، جب ان کے لیے ضروری شرائط موجود ہوں۔ تعلیمی اعمال کا نظریہ سوائے اس کے اور کچھ نہیں کر سکتا کہ وہ خالص حالات میں تعلیمی فکر کے لیے چند عام اشارات کر دے۔ وہ عملی معلمین کو غور و فکر سے بچا نہیں سکتا۔ عملی تعلیم میں سب سے بڑی غلطی یہ ہوئی ہے کہ انھوں نے انفرادی تعلیمی اصولوں کو کلّی حیثیت دے دی ہے۔

۲۔ اصولِ کلّیت

تعلیم کا کام ہے کہ وہ طالبِ علم کے تمام اخلاقی امکانات کی تکمیل کرے۔ تعلیمی اعمال تعلیمی موضوع یعنی طالب علم کی حیوانی قوتوں کو ایک مجموعے کی طرح استعمال کرتا ہے اور ان تمام قوتوں کی ایک معیار کے مطابق نشو و نما کر کے اس کو ایک عقلی وجود بنا دیتا ہے۔ ہم کو یہ بات دہرانے کی ضرورت نہیں ہے کہ طالب علم کے یہ اخلاقی امکانات جماعت کو با اخلاق بنانے کے بھی کام میں آنے چاہییں کیونکہ دونوں چیزیں ایک دوسرے سے وابستہ ہیں۔ تعلیم کا یہ بھی مقصد ہونا چاہیے کہ اس

کام کی انجام دہی کے لیے طالب علم کی کارکردگی کی صلاحیت پر نظر رکھے اور اس چیز کو زیادہ سے زیادہ طالب علم میں اُس حد تک ترقی دے جس حد تک فرد کے لیے بحیثیت ایک اخلاقی شخصیت کے ممکن ہے۔ یہاں ان کے لیے جو اصولِ کلّیت کو عملی جامہ پہنانا چاہتے ہیں ایک مشکل پیش آتی ہے۔ جماعت بھی اپنے افراد سے بہت سے دیگر کاموں کے لیے کارکردگی کی صلاحیت کا مطالبہ کرتی ہے۔ چونکہ انسان کے جبلی وجود کو فنا کرنے کی ضرورت نہیں ہے بلکہ اس کو صرف عقل کے تابع کر دینا ضروری ہے اس لیے انسان صرف ایسے شعبوں میں صلاحیت پیدا کرنا چاہتا ہے جو اس کی جبلی زندگی کے ساتھ ساتھ اس کی نفسی زندگی کے لیے بھی مفید ثابت ہوں، اس طرح تعلیم ایک بالذات مقصد باقی نہیں رہتی بلکہ مقصد کے حصول کے لیے ایک ذریعہ ہو جاتی ہے۔ سب سے زیادہ کارکردگی کی صلاحیت کو اسی وقت نقصان پہنچے گا جب غلط طریقے پر ایک ہی صلاحیت کو ترقی دینے کی کوشش کی جائے گی اور اصولِ کلّیت کو نظر انداز کر دیا جائے گا۔ مجھے صرف ٹیلر کے تعلیمی نظام کی طرف اشارہ کرنے کی ضرورت ہے، جس میں تعلیمی صلاحیت کو ایک معاشی مقصد کے لیے قربان کر دیا جاتا ہے۔ ذہین طلبا کے لیے خصوصی مدارس میں بھی یہ ڈر ہے کہ صرف ذہنی صلاحیت کی ترقی کے لیے طالبِ علم کی کلّی تعلیم کو بالکل نظر انداز کر دیا جائے۔ اس قسم کے اداروں کے پیشِ نظر یہ ہوتا ہے کہ بعض مخصوص صلاحیتوں کو چاہے وہ جسمانی، نفسی یا روحانی ہوں بہت زیادہ ترقی دی جائے۔ اس طرح جماعت اور فرد کے لیے بہت ہی قابلِ قدر صلاحیت پیدا

کی جاسکتی ہے۔ لیکن فرد کی مکمل نشو و نما ممکن نہیں ہے کیونکہ دوسری صلاحیتوں کی ہر وقت نگہ داشت نہ ہونے کے باعث وہ تدریجاً مرجھا جاتی ہیں۔ اس لیے اس کی بھی کوئی ضمانت نہیں ہے کہ صرف ایک صلاحیت کی نشوو نما کے باعث مکمل فرد کی کارکردگی کی صلاحیت کی انتہائی نشوو نما ہو سکے گی۔

پھر اس کی بھی کوئی خاص ضمانت نہیں ہے کہ یک طرفہ نشوو نما کے باعث مستقل طور پر کارکردگی کی انتہائی صلاحیت پیدا ہو جاتی ہے۔ بلکہ ہم یہ فرض کر سکتے ہیں کہ جہاں صرف جسمانی میکانکی صلاحیتوں کا تعلق نہ ہو بلکہ نفسی صلاحیتوں کی نشوو نما بھی مدِ نظر ہو، وہاں صرف ایک صلاحیت کی ترقی کے ذریعے مستقل طور پر کارکردگی کی انتہائی صلاحیت پیدا نہیں کی جا سکتی، کیونکہ دوسری صلاحیتوں کے مرجھانے کے باعث لوگوں کے تعلقات میں نفس کی لطافت اور اس کا احساس کم ہو جاتا ہے۔ یک طرفہ صلاحیت جو ظاہراً قوتوں کی تکمیل دکھائی دیتی ہے، در اصل عمل کے بہت سے موقعوں کو گما دیتی ہے کیونکہ ہمارے تمام نفسی اور روحانی اعمال ایک دوسرے کے ساتھ وابستہ ہیں اور متواتر ایک دوسرے پر اثر انداز ہوتے رہتے ہیں۔ ہمارے تصورات میں ہمارے جذبات کام کرتے ہیں، ہماری قوتِ ارادی ہمارے تصورات اور ہمارے جذبات کے باعث متعین ہوتی ہے، جذبات اور قوتِ ارادی میں مستقل طور پر اثر اندازی جاری رہتی ہے۔ ہم منطقی طور پر غور نہیں کر سکتے جب تک کہ ہم منطقی طور پر غور کرنے کا ارادہ نہ کریں اور ہم اخلاقی کاموں کا ارادہ نہیں کر سکتے

جب تک کہ ہم معروضی طور پر غور نہ کرسکیں۔ منظم اور مربوط تصوّرات کی کثرت کے باعث ہی حافظہ ترقی کرتا ہے، جو غور و فکر کا نتیجہ ہوتے ہیں اور غور و فکر کے لیے حافظے کا پہلے سے موجود ہونا ضروری ہے۔ کسی کام کی پوری تکمیل ہمیشہ ایک اخلاقی نقطۂ نظر کا نتیجہ ہوتی ہے اور اخلاقی نقطۂ نظر ہم عمل، تخلیق اور دیگر کاموں کے ذریعے حاصل کرسکتے ہیں بغیر اخلاقی بنیادوں کے انتہائی کارکردگی کی صلاحیت بھی کسی کام کو مکمل نہیں کرسکتی۔ انسانی کام کے تمام شعبوں میں وہ چاہے چھوٹے یا بڑے کارخانے ہوں، یا معمل گاہ ہوں، یا جامعات یا مصوّر کے تصویرخانے، یا سرمایہ داروں کے دفتر، یا انگریزی کالجوں اور اسکولوں کے کھیل کے میدان یا خود مذہبی ادارے، ہر جگہ انسان کو صرف یہی تجربہ حاصل ہوتا ہے کہ صلاحیتوں کی یک طرفہ تہذیب نہیں بلکہ پوری سیرت ہی سب کچھ کام انجام دیتی ہے۔ اور سیرت اصولوں کے ایک منظم مجموعے کا نام ہے جو ایک نفس کا جزو ہو جاتے ہیں۔ سیرۃ کلّیت کا دوسرا نام ہے۔

اگر انسانی اعمال کے تمام شعبوں میں ٹیلر کے نظام کو رائج کردیا جائے جس کا مقصد افراد میں زیادہ سے زیادہ کارکردگی کی صلاحیت پیدا کرنا ہے، جو جماعت کے شعور کو، اس کے عملی رجحانات کو اور اس کی کارکردگی کی صلاحیتوں کو یک جا جمع کرتا ہے تاکہ ان صلاحیتوں کی انتہائی تکمیل ہوسکے، اور ان کے ذریعے ایک منظم اور متمدن جماعت کی خدمت کی جاسکے تو اس کا لازمی نتیجہ یہ ہوگا کہ متمدن جماعت کے اراکین مل کر کام نہیں کریں گے اور اس طرح اخلاقی قوتوں

کی بھی تکمیل نہیں ہو سکے گی، بلکہ جماعت تنزل کے غار میں گر جائے گی کیونکہ چند نسلوں کے بعد ہی سماج کے ایک طبقے کے لوگ اس کے دوسرے طبقے کے لوگوں کو سمجھ نہیں سکیں گے۔ وہ تفریق جو آج جسمانی اور نفسی کام کرنے والوں میں پیدا ہو گئی ہے اور جس سے پتا چلتا ہے کہ ہمارا نظامِ تعلیم یک طرفہ ہے نفسی کام کرنے والوں میں بھی پیدا ہو جائے گی۔ بے شک ہر متمدن جماعت کا نظام کام کی تفریق کے اصول پر مبنی ہے۔ جس قدر جماعت زیادہ متمدن ہوتی جاتی ہے اسی قدر جسمانی اور نفسی کاموں کے شعبوں میں یہ تفریق بڑھتی جاتی ہے، لیکن اس جماعت کو بحیثیت ایک متمدن اور مہذب جماعت کے باقی رہنے کے لیے بھی ضروری ہے کہ اس کے اراکین باہم اثر انداز ہوں، وہ اپنی اقدار باہم ایک دوسرے کو لیں اور دیں۔ دوسرے طبقوں کی اقدار کی فہم اور خود اپنے طبقے کے لیے اس کی اہمیت ہمیشہ جماعت کے شعور کو ٹھیک جگہ پر رکھے گی۔ لاکھوں قدر کے سر رشتے جن میں سے کسی ایک کے لیے بھی یہ ضروری نہیں ہے کہ وہ سب اراکین میں موجود ہو، اراکین کو باہم ایک دوسرے سے وابستہ کر دیتے ہیں اور اس طرح جماعت کے اراکین خود کو متحد محسوس کرتے ہیں۔ اسی طرح صرف یہ امکان پیدا ہوتا ہے کہ ہم جماعت کو ایک اجتماعی عقلی وجود بنا سکیں گے۔

ان تمام مباحث کے ذریعے ہم اس نتیجے پر پہنچتے ہیں کہ تعلیمی اعمال فرد میں انتہائی کارکردگی کی صلاحیت صرف اس کی نفسی یا روحانی زندگی کے ایک شعبے کی نشوونما کے ذریعے پیدا نہیں کر سکتے۔ یہ پہلو فرد یا جماعت کی زندگی کے لیے کسی قدر اہم کیوں نہ ہوں البتہ

اخلاقی قویٰ کی نشو و نما کے لیے یہ ضروری ہے کہ ہر وقت فرد کی سب سے قوی صلاحیت پر نظر رکھی جائے۔

کارکردگی کی صلاحیت کے سوال کے علاوہ بھی ہم یہ جانتے ہیں کہ تعلیم کو بحیثیت اخلاقی فعل کے طالب علم کی نفسی ساخت پہ مبنی ہونا چاہیے۔ جس طرح ایک ماہرِ فن اپنی تخلیق کے دوران میں ہر وقت اپنے کام کی مکمل تصویر پیشِ نظر رکھتا ہے اسی طرح معلم کو بھی اپنے تعلیمی عمل کے دوران میں تعلیم کے مکمل خاکے کو پیشِ نظر رکھنا چاہیے۔ اس کام کی تکمیل میں صرف بالارادہ ثبوتی کوششیں یا کارکردگی کی صلاحیتوں میں اضافہ ہی مفید ثابت نہیں ہوتا ہے بلکہ طالب علم کی راہ سے رُکاوٹوں اور مشکلات کو دُور کرنا بھی ضروری ہے۔ ڈاکٹر کے کاموں کے لیے ایک عرصے سے یہ بنیادی اصول قائم ہو گیا ہے کہ کسی خاص مرض کا علاج کرنے کے ساتھ ساتھ تمام جسم کو بھی درست کرنے کی کوشش کرنی چاہیے۔ صرف یہی کوشش نہ کرنی چاہیے کہ مخصوص بیمار عضو اچھا ہو جائے بلکہ انسان کے تمام جسمانی نظام کو بھی صحت ور بنانا چاہیے۔ تعلیمی افعال میں بھی یہی بات صادق آتی ہے۔ اس سوال کا جواب دیتے وقت کہ میں بحیثیت ایک معلم کے کس طرح اپنے طالب علم کی خامیوں کو دُور کر سکتا ہوں یا آئندہ آنے والے خطرات سے اسے بچا سکتا ہوں یہ ضروری ہے کہ طالب علم کی اس وقت کی تمام بناوٹ پر اسی طرح نظر رکھنی چاہیے جس طرح کسی خاص شعبے کے لیے اس کی جسمانی، نفسی، روحانی کارکردگی کی صلاحیت کو نشو و نما دیتے وقت رکھی جاتی ہے۔ سزا کا تلخ نسخہ بہت جلد تجویز کیا جا سکتا ہے اور انعام کا میٹھا شربت نا تجربے کار طالب علم بہت

جلد پی لیتا ہی۔ لیکن جو اعمال کی خوبیوں اور خامیوں کے گہرے اسباب کا پتہ نہیں چلاتا اور جب تک وہ طالب علم کی مکمل ساخت کا تجزیہ نہیں کرتا (جس کو پستالوزی طالب علم کا انفرادی ماحول کہتا ہی) یا اسے اس کا پہلے ہی سے علم نہیں ہوتا، اور اس تمام علم کو اپنے تعلیمی اعمال کے لیے استعمال نہیں کرتا وہ ایک سرکس ماسٹر سے کچھ زیادہ کام نہیں کرتا جو اپنے ہاتھیوں، شیروں، کتوں، بلّیوں وغیرہ کی خراب عادتوں کو دور کر دیتا ہی اور ان کو ایسے کاموں کے قابل بنا دیتا ہی جس پر تمام پبلک متحیر ہو جاتی ہی۔

ہم ان تمام مباحث کے ذریعے تعلیم کے ایک اصول تک پہنچ گئے ہیں جس کو مندرجۂ ذیل طریقے پر ظاہر کرنا چاہتے ہیں۔

"تو اپنے تعلیمی اعمال کو کبھی بھی انفرادی مظاہر کے ذریعے نہیں بلکہ ہمیشہ طالب علم کی شکل پذیر شخصیت کے تمام نظام کے ذریعے متعین کرنے کی کوشش کر" یہ کلّیت کا بنیادی اصول ہی۔

۳۔ تعلیمی اعمال میں اصولِ کلّیت کی کارفرمائی

اصولِ کلیت کے تمام اثرات کو یہاں بیان کرنا اپنی بحث سے بہت دور چلے جانا ہی۔ یہاں ہم صرف اس کی تعلیمی قدر بیان کرنے پر اکتفا کریں گے۔ تمام تعلیم کی راہ جبلی زندگی کی وحدت سے شروع ہو کر نامی اعمال کی ایک متنوع کثرت کی شکل اختیار کر لیتی ہی، جو اپنے ماحول کا احصا کرتی ہی، اور اسے کبھی اس کے ایک حصّے اور کبھی اس کے دوسرے حصّے سے دلچسپی پیدا ہوتی رہتی ہی۔ سوال یہ ہی کہ اس کثرت

میں صرف ترقی شدہ وحدت ہی کیوں نہیں پیدا ہوتی ہے، جس کو ہم انفرادی منظم نظامِ قدر کہہ چکے ہیں، بلکہ وہ تنوع بھی پیدا ہوجاتا ہے، جو فرد کی تمام انفرادی وجود کی کلّیت پر حادی ہوتا ہے؟ ہم اس کا جواب رجحانات، اس کے قوانین اور اس کی نشوونما کے بحث کے سلسلے میں دے چکے ہیں۔ اگر تعلیمی افعال کا نتیجہ واقعتاً اصلی تعلیم کی صورت میں مدِ نظر ہو تو رجحانات کی تربیت ان کی مشغولیت کے ذریعے کرنی چاہیے۔ اصلی رجحان ہیں جس کو ہم جبلّی رجحان کہہ چکے ہیں دراصل مکمل انسان موجود ہوتا ہے۔ اس میں تاثرات، تخیلات، جذبات، قوتِ ارادی اور اعمال وغیرہ بیک وقت کام کرتے ہیں، لیکن یہ جذبات کسی عہد کے نظامِ مقصد اور ہر منزل کے بنیادی نظامِ قدر کا نتیجہ ہوتے ہیں۔ اگر نشوونما کی ہر منزل کے نظامِ مقصد کو تعلیمی اعمال اپنے پیشِ نظر رکھتے ہیں تو یہ یقینی ہے کہ اس طرح وہ نفسی مرکزیت اور اس سے وابستہ طالب علم کی کلّیت سے جس کا اظہار زندگی کے مختلف شعبوں میں ہوتا ہے، کام لیتے ہیں۔

ہم یہ نہیں کہہ سکتے کہ سبھی نوجوانوں میں ایک نظامِ مقاصد موجود ہوتا ہے۔ جس طرح تیتری ایک پھول سے دوسرے پھول پر پھدکتی رہتی ہے اور اس کا مزا چکھتی رہتی ہے، اسی طرح بچّہ بھی اثر آفرینی، نقل اور تجربے کے باعث اپنی اقدار کو بدلتا رہتا ہے اور ہزاروں کششیں اس کو ادھر اُدھر کھینچتی رہتی ہیں۔ اور اس کے محدود مقاصد، جن کے پیشِ نظر ایک دن کی زندگی سے زیادہ نہیں ہوتا، ہر وقت بدلتے رہتے ہیں۔ لیکن اسباب اور اس کے نتائج کے باہمی تعلقات کے تجربے، اپنے

غور و فکر کی طاقت کی نشو و نما اور نفسی چیزوں کے حصول کے دوران میں نفسی اقدار کے تجربے یا طاقت اور ملکیت کے اضافے کے ساتھ یا سماجی مذہبی، جمالی اور نظری اقدار کے ناقص تجربے کے باوجود بھی نظامِ مقاصد میں ایک نظم اور ترتیب پیدا ہونی شروع ہوتی ہے حتیٰ کہ ایک سب سے اعلیٰ مقصد دوسرے تمام مقاصد کو اپنے لیے ذریعہ بنا لیتا ہے۔ اس فطری عمل کے دوران میں تعلیمی اعمال اگر وہ جلد شروع ہو جائیں تو رجحانات کی نشو و نما اور اثر آفرینی کے قوانین کو جن کا ہم تفصیل سے ذکر کر چکے ہیں مفید طریقے پر استعمال کر سکتے ہیں اور اس طرح نفسی وجود کی شکل پذیر، جامع کلیت کے لیے راستہ ہموار کر سکتے ہیں۔ جہاں اس راستے پر چلا جاتا ہے وہاں تعلیم خارجی نہیں رہتی بلکہ وہ اپنی آپ تعلیم ہو جاتی ہے۔ لیکن یہ مقصد اسی وقت حاصل ہو سکتا ہے جب طالب علم میں قوی، مذہبی، جمالی، یا فطری صلاحیت موجود ہو کیونکہ صرف اسی میں سے زندگی کا ایک جامع مفہوم پیدا ہو سکتا ہے بلکہ یہاں بھی اس مقصد کا حصول ایک خوش و خرم بچپن پر موقوف ہے جو اپنا اظہار زندگی کے تمام پہلوؤں میں کر سکتا ہو اور جو خوش و خرم اس لیے ہو کہ کوئی غلط تعلیم، یا والدین کا غرور، یا مدرسے کی سختی بچوں میں قبل از وقت احساس کم تری پیدا نہ کر دے جو ان کی زندگی پر چھا جائے۔

ہر زندگی میں تکمیل کے لیے جد و جہد کرنے کا مادہ موجود ہے۔ جو درخت سورج کی روشنی اور آزادی میں نشو و نما کر سکتا ہے وہ ہر طرف پھلتا اور پھولتا ہے اور بالآخر مکمل ہو جاتا ہے۔

"کیونکہ تمام طاقتیں زندگی اور عمل کے لیے ہر طرف وسیع فضا

ہیں آگے بڑھتی ہیں"

جس وقت ہم زندگی کی جنگ میں شریک ہونے کی جرات کرتے ہیں اور اس سے مقابلہ کرتے ہیں

"اس وقت دنیا کا طوفان ہر طرف سے ہم کو دباتا ہے اور ہماری راہ میں رکاوٹیں پیدا کرتا ہے اور ہم کو پاش پاش کر دیتا ہے"

لیکن زندگی کی اس کش مکش میں اپنی نفسی زندگی کی کلّی طور پر صرف وہی لوگ تکمیل کر سکتے ہیں جنھوں نے اپنی خوش و خرم نوجوانی کے ایام میں اپنی زندگی کے تمام پہلوؤں کی نشو و نما کر لی ہو۔ جن کو نہ اُن کے اعمال کی کامیابیوں نے مغرور کر دیا ہو اور نہ ناکامیابیوں نے مایوس آزاد مدرسوں کے تجربوں کے لیے یہاں بے شمار مسائل موجود ہیں۔ ان کے حل کرنے کے لیے نظریۂ تعلیم صرف مندرجۂ ذیل اصولوں کی طرف راہ نمائی کر سکتا ہے۔

"جہاں تک ممکن ہو سکے اس اعتماد کو جو طالب علم کو خود اپنی ذات پر ہے ضائع مت ہونے دے اور ساتھ ہی ساتھ اس کو اپنے اعمال کی سختی کے ساتھ تنقید کی طرف متوجہ کرے"

دوسرا اصول جو اس کے ساتھ ہی پیدا ہو جاتا ہے وہ یہ ہے کہ طالب علم کے نظامِ قدر کو صرف اسی طرف موڑنا چاہیے جس کے لیے وہ فطرتاً موزوں ہو یا طالب علم کے نظامِ مقاصد میں سے صرف اُسی مقصد کو لے لینا چاہیے، جس کو عملی جامہ پہنانے کے لیے اس میں ضروری کارکردگی کی صلاحیت موجود ہو، اور وہ اس کی طاقت سے باہر نہ ہو۔ یہاں جس طرح ہم دیکھیں گے اصولِ کلّیت، اصولِ فعالیت اور اصولِ واقعیت

سے جاکر مل جاتا ہے۔

اس کے علاوہ اصولِ کلیت کو ایک اور چیز اپنے پیشِ نظر رکھنی چاہیے یعنی فرد کے تمام پہلوؤں کی نشو و نما کے دوران میں وحدت کی اس داخلی خواہش کو بھی نہ بھولنا چاہیے جو تمام مقاصد میں ایک نظم پیدا کرنا چاہتی ہے اور جس کا اظہار نظامِ قدر کے ذریعے ہوتا ہے۔ لیکن اس نظام کی نشو و نما بہت حد تک تمدنی ماحول پر منحصر ہے۔ اس ماحول میں آج کل ایک وحدت نہیں پائی جاتی ہے بلکہ اس کے برخلاف اس میں بے انتہا تضاد پایا جاتا ہے کیونکہ ایک مرتبہ پیدا شدہ تمدنی عناصر جن کے تاثرات کے باعث نظامِ قدر کی نشو و نما ہوتی رہتی ہے نسلاً در نسلاً صرف منتقل ہی نہیں ہوتے رہتے بلکہ ان کی اپنی ایک منطق ہوتی ہے، اور ان کی حرکت کے قوانین بھی ہوتے ہیں جن کے باعث جماعتوں پر ان کے اثرات بالکل مختلف مرتب ہوتے رہتے ہیں۔ جب بعض جامع چیزوں مثلاً ایک طرف علوم اور دوسری طرف مذہبی نظامات کے مقاصد بحیثیت نفسی مظاہرات کے ایک دوسرے سے متضاد نہیں ہوتے کیونکہ ان کا تعلق بالکل مختلف نفسی شعبوں سے ہوتا ہے تب بھی ان شعبوں میں خود داخلی تضاد موجود رہتا ہے۔ اس طرح خود اپنی ذاتی اقدار اور حاصل کردہ اقدار کا تضاد نفس پر اثر ڈالتا ہے۔ یہ تضاد اور بے شک نہ صرف افراد کی کارکردگی کی صلاحیت کو روکتا ہے بلکہ اکثر حالات میں وہ تعلیم کے آخری مقصد کو آنکھوں سے اوجھل کر دیتا ہے۔ آج کل کی تعلیم کی مذمت کی اس سے بڑھ کر اور کوئی دوسری وجہ نہیں ہو سکتی کہ وہ ہمارے ان پیش کردہ مسائل کی طرف شاید

ہی کوئی توجہ کرتی ہو۔ اس کے لیے کوئی ثبوت دینے کی ضرورت نہیں ہو کہ مغرب کے موجودہ تمدّنی حالات میں اکثر ان مسائل کا کوئی حل نہیں ہو سکتا۔ جب اس کا احساس پیدا ہو جائے گا کہ اس شعبے میں تعلیمی مسئلے کا حل کس قدر دشوار ہو، جب لوگ تعلیم کو صرف حکم کی بجا آوری کی خاطر نہیں بلکہ دل سے دیں گے اس وقت ہمیں یہ امید ہو سکتی ہو کہ ہم اس راستے کا پتا چلا لیں گے جو کم از کم چند افراد کی کلّی تربیت کر سکے گی یعنی وہ دائمی اقدار پہ مبنی مقاصد کا ایک وحدانی نظام بنا سکیں گے۔ اس وحدانی نظام کو ہم ایسے وقت کے تمدنی عناصر کے ذریعے حاصل نہیں کر سکتے جو خود اپنے مسائل اور تضاد کے ذریعے غور و فکر کرنے والے طالب علموں کو غیر مطمئن بنا دیتا ہو۔ ہم اسے صرف نامی عادات کی تربیت کے ذریعے حاصل کر سکتے ہیں جن کا مقصد یہ ہوتا ہو کہ "نفس انسانی کو اس کے تضاد سے نجات دلائے۔ ہم صرف اسے نجات دلا سکتے ہیں جو کوشش کرتا ہو"۔

طالب علم کے دل میں اس داخلی تضاد کو دور کرنے کی زندہ خواہش صرف اس وقت پیدا ہوگی جب کہ نشو و نما کی ہر منزل پہ اس کی تربیت اس وقت کے موثر ذریعوں سے کی جائے گی۔ اس تربیت کو دوگونہ ہونا چاہیے۔ تعلیم اس بات کی حفاظت کرے گی کہ نشو و نما پانے والے شعور میں تضاد داخل نہ ہو جائے وہ ارتقا کی ہر منزل میں طالب علم میں یہ عادت پیدا کرنے کی کوشش کرے گی کہ وہ خود اس تضاد کو مٹائے۔ اس طرح کلّیت کا تصوّر، اخلاقی آزادی کا تصوّر، اور تعلیمی اعمال اخلاقی اعمال ہو جائیں گے۔ یہاں اخلاق کو

ہم نے وسیع ترین معانی میں استعمال کیا ہے، یعنی یہ کہ وہ داخلی تضاد سے آزادی کا نام ہے اور تضاد سے یہ آزادی صرف تصورات تک محدود نہ ہو بلکہ جذبات اور دیگر اعمال میں بھی یہی کیفیت ہو۔ یہ اعتراض کہ داخلی تضاد سے آزادی کی یہ صفت اس میں بھی پائی جا سکتی ہے جو بالکل غبی ہو اور اس طرح تعلیم کا مقصد مقرر نہیں کیا جا سکتا، یہاں نہیں وارد ہوتا۔ تیبطان کی نظری تعمیر کے لیے شعور کے مختلف قوانین کو فرض کرنا ضروری ہے اور یہ اُن قوانین سے مختلف ہوں گے جو نفسِ انسانی میں پائے جاتے ہیں، اور جنھیں ہم نے اپنے تمام نظریے کی بنیاد قرار دیا ہے۔

اصولِ کلّیت جب کہ فرد کی اخلاقی آزادی کے اصول میں جا کر مل جاتا ہے، اور جو اصول پر عامل ہوتا ہے، اس میں اخلاقی شخصیت کی ازلی قدر کا شعور بھی پیدا کر دیتا ہے، تو اس طرح سماجی زندگی کے لیے بھی ایک معیار ہاتھ آجاتا ہے۔ خود اپنی اخلاقی شخصیت کو ایک مستقل بالذات قدر تسلیم کرنے کے معنی ہیں کہ دوسری ہر اخلاقی شخصیت میں بھی یہ قدر تسلیم کی جائے۔ میں اس معیار کو سماجی معروضیت کا معیار کہتا ہوں۔ آزادی، مساوات اور اخوۃ کے گہرے معنی یہی ہیں کہ دوسرے اشخاص کا نظام اخلاق کچھ ہی کیوں نہ ہو اُن کی اخلاقی شخصیت کو تسلیم کیا جائے۔ سماجی معروضیت کے تیسرے اصول کو ہم مندرجہ ذیل طریقے پر ظاہر کر سکتے ہیں۔

"خود اپنے نظامِ قدر کو جماعت کے دوسرے اراکین کے نظامِ قدر کے لیے کبھی بھی مکمل معیار نہ بنانا چاہیے۔"

شہریت کے احساس کی بنیادیں صرف اس اصول میں تلاش کی

جا سکتی ہیں۔ ایک ریاست اسی وقت تک اخلاقی ہے جب تک کہ وہ اس سماجی معروضیت کے اصول کو اپنے آئین کی بنیاد بناتی ہے اور اس طرح اسے اپنی تعلیمی سیاست کی بنیاد بھی قرار دیتی ہے۔ اس قسم کی تعلیمی سیاست کا یہ بھی ایک بنیادی اصول قرار پائے گا کہ وہ ریاست کی تمام طاقتوں سے نوجوانوں کے نفوس میں دوسرے ایسے مقاصد داخل نہ ہونے دے جو اس سماجی معروضیت کے بنیادی اصولوں سے مختلف ہوں۔ جمہوریت کی روح کو غلط سمجھنے کے باعث آج کل کی متمدن ریاستیں اس معاملے میں کس قدر غلطیاں کرتی ہیں اس کو یہاں زیادہ بتانے کی ضرورت نہیں ہے۔

۴۔ اصولِ واقعیت

دوسرا اصول جس پر ہم اس وقت ایک غائر نظر ڈالنا چاہتے ہیں اصولِ واقعیت ہے، یا جسے ہم طالب علم کی ایک خاص وقت کی نفسی ساخت پر نظر رکھنے کا اصول بھی کہہ سکتے ہیں۔ تعلیمی عقلا کا ایک مثالی مقولہ جو ہر وقت دہرایا جاتا ہے یہ ہے کہ "بہترین چیز بچے کے لیے سب سے زیادہ موزوں ہے" لیکن سوال یہ ہے کہ اس بہترین کے لیے معیار کیا ہے؟ ایک عرصے تک ابتدائی اور بالغوں کی تعلیم نے تعلیم کے بھوکوں کے لیے اپنے دسترخوان کو نفسی غذاؤں سے آراستہ کیا جن کا ہضم کرنا کجا چبانا بھی ان لوگوں سے ممکن نہ تھا جن کے لیے وہ مہیا کی گئی تھیں۔ ہم سرکاری مدارس اور خصوصاً ابتدائی مدرسوں کو اس الزام سے بری نہیں کر سکتے کہ اکثر اوقات انھوں نے بہترین کے مفہوم سمجھنے میں غلطی کی ہے۔ اکثر

تعلیم کے آخری مقصد پر نظر رکھی گئی ہے اور واقعی حال کو نظر انداز کر دیا گیا ہے۔ حالانکہ نشو و نما کی ہر منزل کو مکمل ہونا چاہیے۔ یعنی اسے اپنی پختگی تک پہنچنا چاہیے۔ چونکہ وہ تمام پھل جن کی پرداخت شیشے کے گرم گھروں میں کی جاتی ہے بہت جلد سڑ جاتے ہیں، اس لیے شلائر ماخر نے جس طرح ہم پہلے ہی کہہ چکے ہیں اس تعلیم کے اصول پر بہت زور دیا ہے جس کو ہم اصولِ واقعیت کہتے ہیں۔ وہ اپنی ۱۸۲۶ء کی نویں تقریر میں اس اصول کے متعلق کہتا ہے کہ "تمام تیاری کو (ہر قسم کے تعلیمی مقصد کے لیے) ساتھ ہی ساتھ ایک بلا واسطہ تکمیل (طالب علم کے نفسی نظام کے لیے) اور تمام تکمیل کو ساتھ ہی ساتھ تیاری ہونا چاہیے۔ ہم اس اصول کو اور مجمل طریقے پر یوں بیان کر سکتے ہیں:۔

> "تو اپنے تعلیمی اعمال کو اس طرح انجام دے کہ ہر نشو و نما کی منزل کا نظامِ مقاصد اور قدر مکمل ہو جائے بغیر اس کے کہ مستقبل کے امکانی نظامِ قدر اور مقاصد کو نظر انداز کر دیا جائے۔"

یا ہم اس طرح بھی کہہ سکتے ہیں کہ

> "ہر تعلیمی عمل کا بغیر تعلیم کے آخری مقصد کو نقصان پہنچاتے ایک بلا واسطہ تعلیمی مقصد بھی ہوتا ہے جو اس وقت کے نفسی مطابقت کے امکانات اور اس مطابقت کے باعث مرتب شدہ خوش گوار تجربات کے ذریعے متعین ہوتا ہے۔"

تعلیم کے ہر لمحے کو جس کا تعلق مستقبل سے ہے شلائر ماخر کے بقول انسان کی موجودہ حالت کو تسکین دینا چاہیے۔ جس قدر یہ دونوں باہم

مخلوط ہوں گے اسی قدر تعلیمی اعمال مکمل اور اخلاقی ہوں گے۔ اپنے اصول کو وہ ایک مثال سے ثابت کرتا ہے "بچے کی زندگی میں مستقبل کا خیال کیے بغیر جو عارضی تسکین ہوتی ہے اسے ہم کھیل کہتے ہیں۔ اس کے برخلاف ایسی مشغولیت کو جس کا تعلق مستقبل سے ہو ہم مشق کہتے ہیں۔ تعلیم کو اگر ہم اخلاقی مقصد سے ملانا چاہیں (یعنی ایک لمحے کو دوسرے پر قربان نہ کریں) تو ہمارا اصول یہی قرار پائے گا" ابتدا میں کھیل کی مشق کرنی چاہیے لیکن بعد میں وہ ایک دوسرے سے علیحدہ ہوتے جاتے ہیں (یعنی اس حد تک جس حد تک کہ طالب علم مشق کا مطلب سمجھتا ہے اور مشق سے اس کو بالذات خوشی حاصل ہونی شروع ہوتی ہے)

یہ اصولِ واقعیت پستالوزی کے قدیم "مسلسل ترقی" کے مطالبے کی بھی بنیاد ہے جس کا مقصد صرف معلومات کی زیادتی اور فنی صلاحیتوں کی تکمیل نہیں ہے بلکہ جمالی، اخلاقی اور مذہبی تاثرات کی گہرائی بھی اس میں شامل ہے۔ افراد کے تجربات، اُن کے احصا، نظامِ مقاصد اور رجحانات کی نشو و نما میں بھی ایک مسلسل ترقی ہوتی ہے اور یہ بھی اسی قدر اہم ہے جس قدر کہ معلومات کا نظامِ تصور جس کا پستالوزی نے پتا چلایا تھا مسلسل ترقی کی راہ، مقاصد کے تضاد، اور فنی تاثرات کے باعث جو خود اپنے مقاصد متعین کر لیتے ہیں، رُک جاتی ہے۔ جب ایک بچہ اس منزل سے آگے بڑھتا ہے جس میں کوئی مقصد نہیں ہوتا اور مشغولیت کی منزل یا قوانین سے پابند کھیلوں کی منزل میں قدم رکھتا ہے، جس کے مقاصد ہوتے ہیں، اور جس کے حصول کے لیے قوانین بھی موجود ہوتے ہیں،

تو ان کھیلوں کی مشق کے ذریعے اسے خوشی حاصل ہوتی ہے اور اسے پتا چلتا ہے کہ مقاصد کے حصول کے لیے قوانین پر مبنی کھیلوں کی مشق بھی ایک ذریعہ ہے۔ کام کے عہد میں اس چیز کا اور بھی زیادہ اظہار ہوتا ہے اور خصوصاً ایسے اعمال میں جو ذات پر مبنی نہ ہوں بلکہ غیر ذات پہ مبنی ہوں مہارت پیدا کرنے کا شوق اور اس طرح مشق کا شوق دراصل کام میں دلچسپی کا ایک ضمنی اثر ہے، مقصد کے قدر کی مسلسل ترقی میں مشق کی قدر مضمر ہے۔ لیکن اس اصول کو اس طرح بیجا استعمال نہیں کرنا چاہیے کہ خاص مشقوں میں رجحان بڑھ جانے سے تعلیمی لائحہ عمل میں ہمیشہ مشق کو ایک علیحدہ کام سمجھا جائے۔ اگر ہم یہ چاہتے ہیں کہ اس کا نتیجہ میکانکی نہیں بلکہ نامی عادات ہوں تو اس کو ہمیشہ نظام مقصد کے لیے استعمال کرنا چاہیے، اس اصول کے ذریعے یہ ضروری ہے کہ مشق کے ایسے خاص گھنٹے ہوں جہاں کھیل، مشغولیت، اور کام کے ذریعے مشق کی اہمیت اور اس کا مفہوم طالب علم کے ذہن نشین کرایا جائے۔

۵۔ اصولِ واقعیت کے خلاف چند اعتراضات

غالباً کسی تعلیمی اصول سے اس قدر بے پروائی نہیں برتی گئی جس قدر کہ اصولِ واقعیت سے۔ بے صبر معلمین بہت جلد نپائر کا قدیم مقولہ بھول جاتے ہیں کہ تعلیم سوائے اس کے کوئی دوسری چیز نہیں ہے کہ "وقت کو کھونا سکھاؤ"۔ ہم اس کے لیے اس سے بہتر کوئی دوسری مثال پیش نہیں کر سکتے جو جرمن فنون کی تعلیمی نمائش جو ۱۹۰۲ء، ۱۹۰۴ء اور ۱۹۰۶ء میں ڈریسڈن، وائمار اور ہامبرگ میں منعقد ہوئی تھی، فراہم کرتی ہے۔ اس

خیال ہے کہ الفاظ، طرزِ ادا، اور تصویروں میں کوئی چیز بے کار نہ ہو اور جمالی عناصر کی قدر کے لیے جوش کے باعث نوجوانوں کے مضامین، گیتوں اور تصویروں وغیرہ کے متعلق بہت ہی غلط فیصلہ کیا گیا، حالانکہ ان چیزوں کا مفہوم طالب علموں کی اس وقت کی نفسی ساخت کے مطابق تھا، البتہ ان کا طریقِ اظہار جمالیات کے تمام معیاروں پر پورا نہ اُترتا تھا۔ اس کے برخلاف ان چیزوں کو پسند کیا گیا جو اپنے معانی اور اپنی صورت کے اعتبار سے طالب علموں کی اس وقت کی نفسی نشوونما کی منزل سے بہت دور تھیں۔ متذکرہ بالا مقولے کے مطابق کہ سب سے اچھی چیز ہی بچے کے لیے بہترین ہے لوگوں نے کرسٹوف اشمڈ، ہرف مان ہارن وغیرہ کی کہانیوں کی مخالفت کی اور جمالی اقدار کی خارجی صورت کے سامنے اس عہد کے لیے ان کے معانی کی اہمیت کو نظر انداز کر دیا۔ بہت سی چیزیں وہاں ایسی موجود تھیں جن کے ادبی معانی کو بڑے لوگ بھی نہ سمجھ سکتے تھے اور ان کے جمالی طرزِ ادا کو سمجھنا تو اور بھی مشکل تھا۔ اسی صف میں ابتدائی مدرسے کے بچوں کے لیے البرشٹ کا تیار کردہ لکڑی کا کام موتسارٹ اور ہائیڈن کی موسیقی کے نمونے اور اعلیٰ سے اعلیٰ ڈراموں کے اقتباسات موجود تھے۔ اس کے خلاف ہوفمان کے بکھرے ہوئے بالوں والے انسان کی تصویر اور ہینگر کی کہانیوں کو خود بڑے بڑے معلمین نے ایک مذاق سمجھا۔ لوگوں نے جمالی اور اخلاقی اصولوں کے مقابلے میں جو بلاشبہ تعلیم یافتہ لوگوں کے لیے ضروری ہیں یہ بھلا دیا تھا کہ تعلیمی چیزوں کے ذریعے خوشی بھی حاصل ہونی چاہیے، اور یہ کہ خوشی ہمیشہ اس وقت پیدا ہوتی ہے، جب

کسی تعلیمی چیز کی صوری اور معنوی ساخت طالب علم کی صوری اور معنوی ساخت کے مطابق ہو۔ لوگوں نے یہ بھلا دیا کہ تخیل اور عمل ایک صحتمند بچے اور نوجوان کی زندگی کے عناصر ہیں اور وہ ادب میں بھی صرف وہی چیزیں پسند کرتا ہے جو اس کے تصوّرات کے حلقے کے قریب ہوں اور جو اس کے تخیل کو جنبش میں لائیں۔ وہ شخص جو اصولِ واقعیت کو تعلیمی اعمال میں ظاہر کرنے کی کوشش کرے گا وہ ادبی تعلیم کو نشوونما کے کسی خاص عہد پر استوار کرے گا۔ بچپن کے عہدِ تخیل کو کہانیوں اور جانوروں کی تاریخ کے ذریعے تسکین دے گا (کہانیاں، تحقیقات، سفر، تاریخی واقعات وغیرہ کے ذریعے) عنفوانِ شباب کی پہلی منزل میں جرمن شاعروں کے ڈراموں اور رزمیہ بزمیہ شاعری سے واقف کرائے گا اور عنفوانِ شباب کی دوسری منزل میں وہ اخلاقی، سماجی اور شہری مسائل ادبی شکل وصورت میں پیش کرے گا۔ لوگ اس چیز کو بھول گئے ہیں کہ رنگین تصویریں بچے کے لیے بہترین تصویروں کے مقابلے میں بہت زیادہ باعثِ کشش ہوتی ہیں اور بچہ صاف اور یکساں رنگوں کی تصویروں کو جس میں روشنی اور تاریکی کا تضاد نہ پایا جائے بہت اچھی طرح سمجھتا ہے اور ان سے بہت محبت کرتا ہے۔
اس معاملے میں غلط فہمی کی چوٹی پر وہ پروفیسر صاحب پہنچ گئے، جنھوں نے ماگڈے برگ میں اسی زمانے میں ابتدائی مدرسوں کے دوسو استادوں کے لیے نفسیاتِ تعلیم پر لکچر دیے اور ان لکچروں میں بچوں کی تصویروں کی کتابوں کو ممنوع قرار دیا، کیونکہ وہ اصل چیزوں مثلاً مکانات، پودے، جانور یا انسانوں کی نقلیں تھیں۔ پروفیسر صاحب نے فرمایا کہ بچوں

کے لیے تصویر کی پہلی کتاب وہ ہونی چاہیے جس میں مثلث مربع وغیرہ کی بڑی اور چھوٹی رنگین شکلیں ہوں اور تدریجاً جن کے ذریعے فن کے مختلف نمونے بنائے گئے ہوں۔ تصویروں کی دوسری کتاب میں ان شکلوں کے ذریعے مکان کو احصا کرنے کی کوشش کرنی چاہیے مثلاً اہرام، گولے وغیرہ کے قسم کی چیزیں۔ فطرتاً ان چیزوں میں مختلف قسم کے زیادہ رنگوں کی آمیزش ہونی چاہیے تاکہ بچوں کی آنکھوں اور دل کو خوشی حاصل ہو۔

مجھے معلوم نہیں کہ جناب پروفیسر صاحب کے لکچروں کا کیا نتیجہ مرتب ہوا لیکن میں نے خود سے سوال کیا کہ ایک ایسا مشہور ماہر تعلیم کس طرح بچوں سے ناواقف ہو سکتا ہے؟ میں صرف یہ خیال کر سکتا ہوں کہ اس نے یہاں ابتدائی تصورات کے ذریعے مسلسل ترقی والے اصول کی سختی سے پابندی کی۔ پستالوزی نے ابتدائی تصورات کے اصول کو تعلیمی دنیا کے حلقے میں داخل کر دیا ہے۔ ایک مرتبہ، مجھے معلوم نہیں کس جگہ پستالوزی نے کہا تھا کہ اگر اس کی تمام زندگی سے جسے وہ تعلیمی کاموں پر قربان کر چکا ہے کچھ بھی فائدہ مرتب ہوا ہے تو وہ یہ ہے کہ اس نے پتہ چلا لیا ہے کہ تمام تصور کا بنیادی عنصر مربع ہے۔ ہربارٹ نے مربعے کی جگہ مثلث کو دے دی، فروبل نے دائرہ اور مربع اور ان شکلوں کو جو ان سے پیدا ہوتی ہیں اپنے کھیلوں کے لیے استعمال کیا۔ ناٹورپ نے ان ابتدائی تصورات کو اس لیے مقدس قرار دیا کہ اس کے ذریعے تمام تصورات کا ایک مسلسل ارتقا ممکن ہے جو ابتدائی شکلوں سے شروع ہو کر مکان کی مختلف شکلوں کی کثرت کا باضابطہ

طور پہ احصا کرتا ہے۔ لیکن ابتدائی قومی مدرسوں نے ایک عرصے سے مسلسل ترقی کی اس راہ کو ترک کر دیا ہے گو کہ نقش کشی کی تعلیم میں یہ چیز ایک عرصے تک باقی رہی۔ اصولِ واقعیت کے لیے ایک صحیح ذوق رکھنے کے باعث اس نے ایسا کیا۔

نقطے، لکیریں، اقلیدس کی سادہ سطحیں وغیرہ بے شک وہ بنیادی شکلیں ہیں جن کے ذریعے تمام مکانی شکلیں بنائی جا سکتی ہیں لیکن نہ تو ان کا تعلق بچوں کے شعوری تصورات سے ہے اور نہ ان کی تعمیر اس کے نظامِ مقاصد میں داخل ہے۔ جس طرح لامحدود پہلوؤں کی حیثیت سے دائرے کا تصور ایک ترقی یافتہ غور و فکر کا نتیجہ ہے اسی طرح مکانی تعلقات کو مثلث، مربع وغیرہ میں منتقل کرنا بھی ترقی یافتہ ذہن کی کارفرمائی ہے۔ مسلسل ترقی کے تصور میں سادہ چیزوں سے پیچیدہ کی طرف ترقی کرنے کا تصور موجود نہیں ہے بلکہ نفسی حرکت کا ایک دائمی رابطہ وہاں پایا جاتا ہے۔ یہ رابطہ اسی وقت باقی رہ سکتا ہے جب واقعیت کے اصول تعلیمی اعمال کی راہ نمائی کریں اور طالب علم کے نفسی اعمال کی منطقی ارتقا کے دوران میں آگے اور پیچھے کی طرف راہ نمائی کریں۔ لیکن اس عمل کے دوران میں تعلیمی اعمال کو ان کی بنیاد یعنی علم کے بدیہی عناصر کی طرف رجوع ہونا چاہیے تاکہ وہ انتہائی ترقی کے لیے وہاں سے طاقت حاصل کر سکیں، یہ ایک دوسرا سوال ہے۔ جہاں تعلیمی اعمال تمام تعلیم کے بدیہی اصولوں کی پابندی کریں گے اور طالب علموں میں وہ صلاحیت اور شوق موجود ہوں گے تو وہاں طالب علم خود تمام نفسی وجود کے عناصر کی تحقیق کریں، اور صرف اس

کے مکان کے علم پر اکتفا نہ کریں گے۔ بلکہ وہ اپنی زندگی اور کائنات کے تصورات کو تحقیقات کے ان نتائج پر تعمیر کریں گے۔

۶۔ تصورِ تحکم

آج کل نہ صرف عام تعلیم یافتہ لوگ بلکہ ماہرانِ تعلیم بھی یہ کہتے ہیں کہ بچے کو کلیتاً آزادانہ طور پر عمل کرنے دینا چاہیے اور اس کی نشو ونما پر کسی طرح اثر انداز نہ ہونا چاہیے۔ "بچے کی صدی" کی بائیبل ہمیں یہ سکھاتی ہے کہ "بچے کو تعلیم دینے کا بہترین طریقہ یہ ہے کہ اس کو کسی قسم کی تعلیم نہ دی جائے"۔ "آج کل کی تعلیم کا سب سے بڑا گناہ یہ ہے کہ وہ بچے کو کسی قسم کا اطمینان نہیں لینے دیتی۔ مستقبل کی تعلیم کا مقصد یہ ہوگا کہ بچہ داخلی اور خارجی طور پر ایک حسین دنیا کی تعمیر کرے جس میں اس کی نشو ونما ہو سکے، جہاں وہ آزادانہ نقل و حرکت اس وقت تک کر سکے جب تک کہ وہ دوسروں کے حقوق کو پامال نہ کرے"۔

لیکن اگر وہ دوسروں کے حقوق کو پامال کرتا ہے تو پھر کیا کیا جائے؟ تب اثر آفرینی سے بڑی ایک طاقت کی ضرورت ہے جو داخلی اور خارجی طور پر اس حسین دنیا میں کارفرما ہو اور اس کا استعمال کرے۔ اور یہ وہی طاقت ہو سکتی ہے جس نے اس حسین ماحول کے معانی اور صورت کو بنایا ہے۔ اس میں اس کو خارجی چیز کے استعمال کی ضرورت پڑے گی یا صرف داخلی چیز ہی کافی ہوگی۔ اس کا انحصار اس وقت کے تمام حالات پر ہوگا۔ تعلیمی حاکمیت چاہیے وہ صرف ماحول کے باعث ہو چاہے اس کے ذاتی داخلی

وجود کے باعث ہو ہمیشہ اثر آفرینی کے ذریعے کام کرتی ہے اور اس حاکمیت کے ہزاروں راستے ہیں جو صرف طاقت کے ذریعے خارجی چیزوں سے کام کرتے ہیں۔ اصلی طاقت اور اصلی حاکمیت کا انحصار ہمیشہ اس پر ہے کہ ایک بالمقابل قوتِ ارادی اسے شکل و صورت دیتی ہے۔ وہ ما فوق الانسان جو ارادہ نہیں رکھتے باوجود اپنی انتہائی طاقت کے بھی کچھ نہیں ہیں۔ وہ اس قسم کی اقتدار نہیں پیدا کرتے جن کا اظہار انسانوں کے ارادوں میں واقعتاً ہو سکے۔ صرف وہ طاقت، جو اپنے ارادوں کو طالب علموں کے ارادوں میں دوبارہ حاصل کرنا چاہتی ہے تعلیمی مفہوم میں ایک حاکمیت ہے۔ لیکن خارجی چیزوں کی حاکمیت سے بھی تعلیم کلیتاً آزاد نہیں ہو سکتی۔ یہاں بھی تعلیم کے دونوں خصائص موجود ہوتے ہیں، یعنی قدر و اطاعت۔ اس صورت میں اطاعت کا محرک خوف ہوتا ہے حالانکہ اصلی حاکمیت کی صورت میں وہ قدر کا احساس ہوتا ہے۔ انسان اثر آفرینی کے ذریعے بخوشی اس وقت احکامات کی تعمیل کرتا ہے جب اثر آفرینی کے وقت اس میں (اثر قبول کرنے والے میں) کم از کم موضوعی قدر موجود ہو۔ یہ ضروری نہیں ہے کہ یہ قدر کسی شعوری قضیے پر مبنی ہو۔ ہم اس طرح کہہ سکتے ہیں کہ حاملِ قدر کے لیے حاکمیت ہمیشہ ایک قدر ہوتی ہے جو اپنی ذات کے اثبات یا جماعت کو با اخلاق اور منظم بنانے کے خیال پر مبنی ہوتی ہے، اور جس کی اطاعت افراد آزادانہ یا جبر کی بنا پر کرتے ہیں۔ حاکمیت کی ان دونوں صورتوں کو ہم داخلی اور خارجی قسم کی حاکمیتوں میں تقسیم کر سکتے ہیں۔ خارجی اطاعت شعاری کی حاکمیت اُن حاکموں میں ہوتی ہے جو عموماً قوانین کے حامل

ہوتے ہیں۔ مثلاً ریاست اور کلیسا کے حکام، ہر قسم کے فنون کے ماہر، افسر، استاد، وہ لوگ جو کام کے کسی خاص شعبے میں نمایاں حیثیت حاصل کر چکے ہوں۔ غرض کہ وہ حاکم جن کی قوت کسی آئین یا کسی معاہدے پر مبنی ہو۔ لیکن جماعت کے دیگر ادارے مثلاً ریاست، کلیسا، فوجی اور ملکی نظامات، سرکاری تعلیمی درس گاہیں اور اس کے علاوہ قوانینِ اخلاق رسوم، رواج وغیرہ بھی اس میں شامل ہیں۔ داخلی اطاعت شعاری کی حاکمیت میں سب سے اوّل اشخاص کا شمار کیا جاتا ہے جو بڑی بڑی چیزوں کی تخلیق کرتے ہیں جو فلسفی، محقق، منظم، سیاست داں، فوجی افسر، پارٹیوں کے لیڈر، حُسن کار، فن کار، بانیانِ مذہب، راہ نمایانِ کلیسا اور مقدس انسان وغیرہ ہوتے ہیں۔ اس کے علاوہ اس میں دوسری چیزیں مثلاً علوم، فنونِ لطیفہ، مذہبی نظامات، ریاستی نظامات، حاملِ قدر جماعات وغیرہ بھی شامل ہیں۔

حاملِ قدر انسان کی قدر کا انحصار یا تو جماعت کے نظام پر ہوتا ہے جس کی انسان بخوشی یا بجبر یا کسی اور وجہ سے اطاعت کرتا ہے یا ان پر اعتقاد کے باعث ہوتا ہے۔ حاملِ قدر کی قدر ہم میں اس جذبے کے باعث پہنچتی ہے جو ہمارے دل میں حاملِ قدر کے لیے موجود ہوتا ہے یا ہماری اس نظر کے باعث جو خود چیزوں کی اصلی ساخت میں ہوتی ہے۔ جماعت کی قائم شدہ حاکمیت کی آزادانہ اطاعت صرف اسی وقت ممکن ہے جب اس حاکمیت کی قدر کا چاہے وہ واقعتاً موجود بھی ہو یا نہ ہو احساس ہو جائے کہ یہ اطاعت جماعت کے نظام کے لیے اخلاقاً ضروری ہے۔ اس صورت میں ہم اسے اخلاقی اطاعت

شعاری کا نام دیں گے اور یہاں یہ سوال پیدا ہو سکتا ہے کہ کیا یہ تعلیم کا فریضہ ہے کہ وہ اس قسم کی اخلاقی اطاعت شعاری کا مادہ پیدا کرے۔ اگر اثر آفرینی یا اعتقاد کے باعث حاکمیت کے لیے یہ قدر شروع میں پیدا ہو جائے تو ہم اسے "حاکمیت پر اعتقاد" سے تعبیر کریں گے۔

خصوصاً مذہبی، سیاسی، سماجی اور معاشی ادارے حاکمیت پر اعتقاد کے ذریعے خود کو محفوظ کرنے کی کوشش کرتے ہیں اور اسی مقصد کے لیے وہ تعلیمی جدو جہد بھی کرتے ہیں۔ لیکن صرف اعتقاد پر مبنی حاکمیت کی اطاعت شعاری اس وقت تک غیر یقینی ہے جب تک کہ اطاعت کا جذبہ بھی جو اس کے حاملین کے دل میں موجود ہوتا ہے اس کی مدد نہ کرے۔ حاملِ قدر کی یہ قدر تعلیمی اعمال میں بہت بڑی اہمیت رکھتی ہے جس کا اور واضح علم ہمیں عنقریب ہو جائے گا۔ اطاعت شعاری کے جذبے کی تین صورتوں کا ہم تصور کر سکتے ہیں۔ یہ چیز اس وقت بآسانی میسر آجاتی ہے جب غیر پختہ طالب علم میں حاملِ قدر کے ساتھ اس کی محبّت کے باعث خود بھی محبت اور تشکر کے جذبات پیدا ہو جاتے ہیں، ان کے باعث وہ معلم پر اعتماد کرنے لگتا ہے اور یہ اعتماد دونوں کو باہم وابستہ کر دیتا ہے۔ ہم اس صورتِ حال کو محبّت کی حکومت کہہ سکتے ہیں۔ ایک محبّت والا باپ یا استاد، ایک محبّت والی ماں یا بڑی بہن اور ایک محبّت والا دوست اس محبّت کے ذریعے کس قدر حاکمیت حاصل کر سکتا ہے اس پر تعلیمی اعمال میں بہت کم نظر ڈالی گئی ہے۔ محبّت کی طاقت کی جس کے باعث دوسرے دلوں میں محبت پیدا ہو جاتی ہے اور جو محبّت کرنے والے کی قدر کو بالا

کر دیتی ہے، جس قدر بھی قدر و قیمت کی جائے کم ہے۔ اپنی سحر آفریں بانسری میں سراسٹرو گاتا ہے کہ:-

"ان مقدس ایوانوں میں انسان بدلا لینا نہیں جانتا، اور اگر انسان گر جاتا ہے، تو محبّت اُسے اس کا فرض بتا دیتی ہے۔"

اگر تعلیمی اعمال کا مقصد چیزوں کی اقدار کو منتقل کرنا ہے تو محبّت اور اعتقاد پر مبنی تعلیم خوف و بے اعتقادی کی مبنی تعلیم سے بدرجہا بہتر ہے۔

حاکمیت سے متعلق جذبے کی دوسری شکل وہ ہے جو حاملِ قدر کے احترام پر مبنی ہے، اگر یہ جذبہ جس کا امکان موجود ہے حاملِ قدر کی محبّت کے جذبے سے مل جاتا ہے تو حاملِ قدر کے اقوال اور اعمال کی قدر لا محدود ہو جاتی ہے۔ احترام کا جذبہ در اصل ایک مخلوط جذبہ ہے۔ ہم یہ کہہ سکتے ہیں کہ اس میں (الف) غیر معمولی مظاہر کی طاقت اور وسعت کے سامنے عاجزی کا جذبہ (ب) اپنی کارکردگی عدم صلاحیت کے باعث انکساری کا جذبہ (ج) اور ایک کام کے لیے جو خود انسان انجام نہیں دے سکتا تحیر کا جذبہ ملا جُلا ہوتا ہے۔ یہ تینوں عناصر اس مجموعے میں بہت ہی مختلف طاقتوں کے ساتھ شریک ہوتے ہیں اور جذبۂ احترام کے ذریعے ان پر کم یا زائد رنگ بھی چڑھایا جا سکتا ہے۔

جذبۂ احترام کے باعث پیدا شدہ اطاعت شعاری، اثباتِ ذات کے صحت ور جذبے پر بھی موقوف ہو سکتی ہے۔ اس کے علاوہ

اس جذبے کی ایک تیسری شکل بھی موجود ہے جو حاملِ قدر کے مقابلے میں احساسِ کمتری پر مبنی ہوتی ہے۔ یہ اس تربیت کے باعث پیدا ہوتا ہے جو شروع ایام میں روایتی اقدار کی اثر آفرینی کے تحت میں انجام پاتی ہے۔ حاکمیت کے لیے یہ جذبہ بھی اُن تمام اقوام میں ملتا ہے جن پر جابرانہ طریقے پر حکومت کی جاتی ہے۔ جب آسمان کا بیٹا (چین کا بادشاہ) پیکنگ کے راستوں سے گزرتا تھا تو تمام لوگ زمین پر سربسجود ہو جاتے تھے کیونکہ اُن کو تمام اقدار کے حامل کو آنکھوں سے دیکھنے کی اجازت نہ تھی۔ زارِ اعظم روسیوں کے لیے تمام عقل و حکمت کا مجموعہ تھا۔ قدیم یونانی شرفا اپنے نسب اور اپنے اعمال کو بالواسطہ دیوتاؤں کی طرف منسوب کرتے تھے۔ عوام کی تعلیم جن کے متعلق خیال تھا کہ وہ زمین سے پیدا ہوئے ہیں (شرفا کے مقابلے میں جن کا نسب دیوتاؤں سے ملتا تھا) ایسے اخلاق اور رسم و رواج کے ذریعے کی جاتی تھی کہ ان میں احساسِ کمتری پیدا ہو۔ جمہوریت کی ترقی کے ساتھ نہ صرف یہ اعتقاد تدریجاً کم ہوتا گیا کہ حسب نسب کے ذریعے جسمانی اور نفسی شرافت حاصل ہوتی ہے بلکہ باضابطہ طور پر جماعت کے تمام اراکین کا جذبۂ خودی بھی ترقی کرتا گیا۔ ایک یا چند کے اختیارِ کلّی کی جگہ تمام قوم میں اختیارِ کلّی کو تسلیم کیا گیا اور عوام میں احساسِ کمتری پیدا کرنے کی بجائے احساسِ خودی بیدار کیا جانے لگا۔ لیکن خودی کا یہ نیا جذبہ اخلاقی اور روحانی شعور پر مبنی نہ تھا، جو خدا سے حاصل ہوتا ہے، اور تعلیم کے ذریعے نسلاً در نسلاً مضبوط ہوتا جاتا ہے بلکہ مادّی طاقت کے احساس پر مبنی

تھا۔ اگر ہمارا آج کل کا سرکاری تعلیمی نظام مادی طاقت کے اس جذبے کو اخلاقی طاقت کے جذبے میں تبدیل نہیں کر سکتا تو جمہوریت یقیناً ایک جابرانہ نظام میں تبدیل ہو جائے گی۔ سیاسی جمہوریت جس کی بے انتہا تعریف کی گئی ہر شخصیت کی اخلاقی آزادی کا مسکن نہیں رہتی جس کی بنا پر اس نے ظالمانہ حکومتوں سے اپنی جنگ شروع کی تھی بلکہ ایک نیا جبر اپنے اختیارِ کلّی کے جھنڈے کو خونین سرزمین پر گاڑ دیتا ہے اور تمام صحیح تعلیمی اعمال کا بالآخر خاتمہ ہو جاتا ہے۔

۷۔ تعلیمی اعمال میں اصولِ تحکم کی کارفرمائی

اخلاقی طاقت کے جذبۂ خودی کے آخر معنی کیا ہیں؟ اور یہ جذبۂ خودی طالب علم میں کس طرح پیدا ہوتا ہے۔ اخلاقی طاقت ہمیشہ اخلاقی اعمال سے پیدا ہوتی ہے۔ اخلاق کی ماہیت ہی میں یہ چیز داخل ہے۔ اخلاقی عمل یا بالذات عمل ہم ان اشخاص کے ساتھ منسوب نہیں کرتے جو چند مقاصد کی تکمیل صرف شخصی (مبنی بہ ذات) رجحانات کی بنا پر کرتے ہیں بلکہ وہ یہ کام معروضی (یا مبنی بہ غیر ذات) رجحانات کی بنا پر انجام دیتے ہیں۔ غیر ذات پہ مبنی (سماجی، معروضی وغیرہ) اعمال مادی اور شخصی عناصر کے اُن نفسی اقدار کے تجربات کا نتیجہ ہوتے ہیں جو انسان بعد میں کرتا ہے، اور جس کی فرد نفسی صلاحیت بھی رکھتا ہے، نفسی اقدار کا تجربہ صرف اشیا کے ذریعے کیا جا سکتا ہے، اور یہ اشیا صرف ان کی کارکردگی کی قدر یعنی ان کی سماجی اہمیت نہ کہ اپنی ساخت کی اصلی قدر کے باعث انسانوں پر اثر انداز

ہوتی ہیں، اس کو تعلیم میں کبھی بھی بھولنا چاہیے۔

مادی اور شخصی عناصر کی سماجی اہمیت کا جماعت کے اراکین پر ایک عرصے تک اثر باقی رہتا ہے۔ قبل اس کے کہ طالب علم سماجی مقاصد کو خود اپنی زندگی میں اخلاق، رسم و رواج، قوانین، نظامات وغیرہ کے ذاتی تجربات کے ذریعے یا ان اشخاص کی زندگیوں کے ذریعے جو ان سماجی اقدار کو عملی جامہ پہناتے ہیں، اور جو طالب علم سے محبت، احترام، یا عزت کے باعث وابستہ ہیں، حاصل کرے۔ وہ ان مقاصد کو زیادہ تر اثر آفرینی کے ذریعے حاصل کرتا ہے اور تدریجاً ان سے آزادی حاصل کرنے کی جرأت کرتا ہے تاکہ وہ اپنا راستہ خود پیدا کر سکے اور قدیم ذریعوں کی جگہ نئی اقدار اور نئے ذریعے اختیار کرے۔ ذریعوں کے استعمال کے وقت جس قدر وہ ان کی ماہیتِ اصلی میں غور و خوض کرتا ہے، جو اسے کرنا چاہیے۔ اسی حد تک وہ ان کی اصلی قدر سے واقف ہوتا ہے جس کے باعث ان کی ماہیتِ اصلی متعین ہوتی ہے۔ غرض کہ تمام تمدن یعنی نفسِ معروضی کی دوبارہ زندگی حاکمیت پر مبنی ہے اور خصوصاً محبت، تشکر، تحیر اور احترام کے داخلی جبر پر۔ خارجی جبر کی حاکمیت جو جماعت کی متعین کردہ حکومت کے ذریعے استعمال کی جاتی ہے، جب کہ اس کا احساس صرف اسی طریقے پر کیا جائے، کبھی بھی تمدن کی دنیا آباد نہیں کر سکتی، کیونکہ کسی قدر کو داخلی طور پر جبر کے ذریعے قبول نہیں کرایا جا سکتا۔ فطرتاً خارجی جبر کی وہاں ضرورت پیش آتی ہے جہاں جماعت کی تمدنی زندگی کو یعنی اس کے داخلی اور خارجی نظام کو نااہل برباد کرنے کی کوشش کرتے ہیں۔ چونکہ ہمیشہ ایسے لوگ موجود رہیں گے

جو صرف قوانین اور قانون شکنی کی سزا کے خوف سے ڈریں گے اس لیے جماعت کبھی بھی طاقت کے بغیر جو اس کے نظام کی حفاظت کرتی ہے زندہ نہیں رہ سکتی۔ یہی بات خاندان، مدرسہ، فوج اور ریاست کے متعلق صادق آتی ہے۔

صرف جماعتی نظام قائم رکھنے کے لیے ہی خارجی طاقت کی ضرورت نہیں ہے بلکہ افراد کے داخلی نظام کی بقا کے لیے بھی یہ ضروری ہے کیونکہ ہر طالب علم جس قدر وہ کم عمر ہو ایک جبلی وجود رکھتا ہے اور محبت، تشکر، تحیر اور احترام بلکہ خوف کے جذبات بھی اس کی خاص جبلتوں کو روک نہیں سکتے جو بحیثیت ایک عقلی وجود کی نشوونما کے اس کی راہ میں حائل ہوتی ہیں اور جماعتی نظام میں داخل ہونے سے اسے روکتی ہیں۔ یہاں بھی خارجی جبر سے چشم پوشی نہیں کی جا سکتی جو منوانہ اطاعت پر مجبور کرنے کے ذریعے ان جبلتوں کی راہ میں ایک قوی رکاوٹ پیدا کر دیتا ہے۔ اس خارجی طاقت کی اطاعت پر مجبور کرنے کے باعث بعد میں داخلی اطاعت شعاری کا بھی مادہ پیدا ہو جاتا ہے یا نہیں، کیا ایسی سرزمین پر جو طاقت کے ذریعے تیار کی جاتی ہے ایک عقلی وجود اپنے نظامِ قدر کی تشکیل بھی کر سکتا ہے یا نہیں؟ یہ ایک علیحدہ سوال ہے۔ جبلّی وجود کے لیے جبر پر مبنی اطاعت ایک ضروری چیز ہے لیکن آزادانہ اطاعت کے لیے یہ کوئی ضروری شرط نہیں، ہے لیکن چونکہ اطاعت کرانا ضروری ہے اس لیے تحکم کا پہلا اصول یہ ہے کہ :-

"تو اُس وقت تک جبراً اطاعت کرانے کی فکر کر جب

تک کہ تو تعلیمی اعمال کی بنیاد آزادانہ اطاعت پر قائم نہیں کر سکتا۔"

لیکن سوال اس قدر نہیں ہے کہ طالب علم کے اعمال پر طاقت کے ذریعے کسی قدر اثر ڈالنا چاہیے۔ کسی نہ کسی صورت میں آزادانہ نشوونما کے حامل بھی اس کی ضرورت سے انکار نہیں کر سکے۔ خصوصاً حاملِ قدر اشخاص کے اثرات سے اگر نشوونما کا نتیجہ تعلیم کی صورت میں حاصل کرنا ہو تو اس سے انکار ہی نہیں کیا جا سکتا۔ سوال دراصل یہ ہے کہ طالب علم کے دل میں حاکمیت کے تصور کی قدر کس حد تک جاگزیں کرنی چاہیے۔ کس حد تک اس میں اس کے لیے جذبہ پیدا کرنا چاہیے، حاکمیت کے لیے کس قدر اس میں احساس اور اعتقاد پیدا کرنا چاہیے۔ اطاعت کے جذبے سے ہمارا مفہوم اثر پذیری ہے جس کے باعث حاملِ قدر اشخاص اپنے اثرات مرتب کریں۔ اس جذبے کا سرچشمہ وہ محبت ہے جو محبت کے جواب میں پیدا ہوتی ہے یا احترام کا وہ جذبہ ہے جو خاص حاملِ قدر اشخاص کے لیے شروع میں پیدا کر دیا گیا ہو یا اس کا سبب حاکمیت کے مقابلے میں احساسِ کمتری بھی ہو سکتا ہے۔ حاکمیت پر اعتقاد بالخصوص حاملِ قدر اشخاص کی اخلاقی، نفسی اور فنی برتری کے اعتقاد کے باعث پیدا ہوتا ہے اس کے سرچشمے یا تو اثر آفرینی نقل اور عادت (حاکمیت پر اندھا اعتقاد) ہوتے ہیں یا بعض غیر معمولی عالموں ماہرین فنون، منتظموں اور صناعوں کی اقتدار کے علم پر موقوف ہوتے ہیں۔ حاکمیت کا احساس ایک مجموعی نفسی کیفیت کا نام ہے جو ہر وقت اور ہر جگہ حاکمیت کی طاقتوں کی حفاظت کرنا چاہتی ہے۔ یہ یا تو مائیں

کے لیے جذبۂ اطاعت ہوتا ہے جو اس اعتقاد کی بنا پر پیدا ہوتا ہے کہ ایک خاص طبقے ہی میں حکومت کی فطری صلاحیت موجود ہے، یا ایک نظام کا احساس ہوتا ہے جو اس ضرورت کے باعث پیدا ہوتا ہے کہ افراد کو اپنی مکمل کارکردگی کی صلاحیت کو ترقی دینے کے لیے خود کو ایک عظیم الشان مقصد رکھنے والے ادارے کے سپرد کر دینا چاہیے (جیسے ریاست، کلیسا، مدرسہ، فوج، کارخانہ وغیرہ) اور بالآخر تعلیم کا احساس جو اس ضرورت کی بنا پر پیدا ہوتا ہے کہ اخلاقی شخصیتیں پیدا کرنے کے لیے خارجی طاقت کی بھی ضرورت ہے۔

اگر ہم متذکرۂ بالا سوالات کے جوابات دینے کی دوبارہ کوشش کریں تو ہمیں یہ پتا چلے گا کہ اطاعت کے جذبے کی جس کا انحصار محبت اور اس سے پیدا شدہ بالمقابل محبت پر ہو بنیادیں غیر یقینی ہیں اور احساسِ کمتری تو قطعی ایک غیر اخلاقی چیز ہے۔ جب محبت غائب ہو جاتی ہے تو محبوب کی حکومت بھی ختم ہو جاتی ہے اور احساسِ کمتری تو سیرۃ کو تباہ کر دیتا ہے۔ اطاعت کا جذبہ پیدا کرنے کے لیے اب صرف ایک سرچشمہ باقی رہ جاتا ہے اور یہ جذبۂ احترام ہے۔ درحقیقت تعلیم کے لیے قابلِ قدر جذبۂ اطاعت جس کا انحصار جذبۂ احترام پر ہے تمام زمانوں اور تمام اقوام میں تعلیم کے لیے استعمال کیا گیا ہے۔

آج کل کے تعلیمی انتشار کے زمانے میں ایسے بھی لوگ موجود ہیں جو نوجوانوں میں جذبۂ احترام پیدا کرنے کو مضر نہیں تو ایک غیر ضروری چیز سمجھتے ہیں اور اس طرح اطاعت شعاری کا جذبہ پیدا نہیں کرنا چاہتے۔ مذہبی اور اخلاقی تصورات اور نصب العین، زمانۂ

ماضی اور حال میں ان کی شکلیں، سماج کے ادارے اور ان کے حامل، علوم، فنون، مذہب، ریاست، تجارت، صنعت وحرفت وغیرہ کی بڑی بڑی تاریخی شخصیتیں غرض کہ ازلی اقدار کے تمام حاملِ اشخاص کا نوجوانوں کے سامنے تجزیہ کیا جاتا ہے تاکہ اُن کے فانی پہلوؤں کو بتایا جائے، انسانیت کے تاریک پہلو کو بھی اسی طرح تفصیل سے پیش کیا جاتا ہے جس طرح اس کے روشن پہلو کو۔ لیکن یہ حضرات اس چیز کو بھول جاتے ہیں کہ مادی اور شخصی عناصر کی سماجی اقدار ہی کے باعث آیندہ نسلوں کے مقاصد متعین ہوتے ہیں اور انھیں کے باعث ذریعوں کا انتخاب کیا جاتا ہے اور انھیں عناصر سے وابستگی کے باعث نفسی اقدار کا تجربہ کیا جا سکتا ہے۔ دُنیا کی تمام چیزیں نفسی دنیا کے نامکمل مظاہرات ہیں اس کا علم ایک پختہ انسان کو بہت جلد ہو جاتا ہے، لیکن اگر وہ ایک مرتبہ ان چیزوں سے وابستگی پیدا کر لیتا ہے تو ان چیزوں کی قدر سے لبریز نفسی اعمال خود اسے ان کی تکمیل کی طرف دھکیلتے ہیں، بغیر اس کے کہ ان چیزوں یا اُن کے بنانے والوں کے لیے اس کے دل میں جذبۂ احترام کم ہو، جنھوں نے ایک مرتبہ انسانیت کی بے لوث خدمات انجام دی تھیں۔

اگر ہم تعلیم کو ایک نفسی چیز تصور کرتے ہیں تو اب سوائے اس کے کوئی بات باقی نہیں رہتی کہ ہم احترام کو تعلیم کے لیے ایک ضروری چیز قرار دیں۔ یہ سوال بھی پیدا ہو سکتا ہے کہ کن مظاہرات کے ذریعے طلبا میں احترام کا جذبہ پیدا کرنا چاہیے۔ اس کا جواب گوئٹے نے یہ دیا ہے "نوجوانوں کے دل میں ان تمام چیزوں کے لیے احترام

پیدا کر جو اس سے اعلیٰ، اس کے برابر اور اس سے ادنیٰ ہیں اور سب سے زیادہ احترام اس کی اپنی ذات کے لیے پیدا کر"۔ سب سے آخری اور سب سے اعلیٰ احترام کے ذریعے ہمیں یہ معلوم ہو سکتا ہے کہ گوئٹے کا مفہوم احترام سے کیا تھا۔ خود اپنی ذات کے احترام کے معنی اپنی جسمانی وجود کے احترام کے نہیں ہو سکتے یعنی اس سے جبلتوں خواہشوں اور سفلی جذبات کا احترام مراد نہیں ہو سکتا بلکہ اس کا مفہوم صرف اپنے نفسی وجود کا احترام ہو سکتا ہے۔ یہاں اپنے وجود کا بحیثیت ایک عقلی وجود کے اور اس اخلاقی قانون کا جو میرے سینے میں موجود ہے احترام مدِ نظر ہے۔ کانٹ کہتا ہے کہ "تاروں بھرا آسمان میرے اوپر اور اخلاقی قانون میرے اندر موجود ہے۔ جس قدر میں ان کے متعلق غور و خوض کرتا ہوں وہ ہمیشہ نیا احترام مجھ میں پیدا کرتے ہیں"۔ جو چیز انسان کو احترام بخشتی ہے وہ یہ ہے کہ وہ نفسی اقدار کا حامل ہے جن کی آخری بنیادیں شعور کے قوانین اور امکانی ضمیر میں گڑی ہوی ہیں۔ یہ اقدار مافوق بشر، غیر مشروط اور ازلی ہیں اور ایک مذہبی انسان ان کی تکمیل ایک خدا کے وجود میں دیکھتا ہے۔ ان چیزوں کے لیے احترام جو ہم سے اعلیٰ ہیں، وہ مافوق بشر ازلی اقدار اور ان کے مکمل حاملوں کا احترام ہے۔ یہ ضروری نہیں ہے کہ ان ازلی اقدار کے مکمل حامل ہی جذبۂ احترام پیدا کریں بلکہ ان چیزوں کا حسن بھی جو ہمارے اطراف میں موجود ہیں اور جو اس دنیا میں اقدار کی غیر مکمل حامل ہیں یعنی مادی اور شخصی عناصر جن میں قدر اپنی ازلی کیفیت کو چھوڑ کر ایک فانی صورت اختیار کرتی ہے ہمارے دل میں احترام کا جذبہ پیدا کر سکتی

ہیں۔ اس احترام کے علاوہ بھی جو ہمیں ایک خارجی مکمل دنیا کے عقیدے پرلے آتا ہے ایک ان انسانوں کا احترام ہے جو قدر کا بار اٹھانے کے لیے نشو ونما پا رہے ہیں۔ میں اسے تعلیمی محبّت کا احترام کہتا ہوں۔

جذبۂ احترام کی یہ چار قسمیں بالآخر ایک ہی جگہ آکر مل جاتی ہیں یعنی ازلی اقدار کے حامل اشخاص کے لیے جذبۂ احترام۔ ایک چیز اس طرح بالکل صاف ہو جاتی ہے۔ احترام کا جذبہ صرف اس میں پایا جاتا ہے جس میں عالمِ ازلی کی صدا گونج رہی ہو اور جو اپنے ضمیر کی آواز کی اطاعت کو تیار ہو۔ جس قدر حریت ہماری اپنی ذات میں موجود ہوتی ہے اُسی قدر حریت ہم دوسروں میں بھی دیکھتے ہیں اور ان کا احترام کرتے ہیں جو اس کا اپنی زندگی میں زیادہ سے زیادہ اظہار کرتے ہیں۔

اپنی ذات میں حریت رکھنے کے سوائے اس کے کچھ معنی نہیں ہیں کہ ہم اس قانون کی عزّت کریں جو ہمارے سینے میں موجود ہے۔ اس داخلی قانون کی عزت ہی اپنی ذات کی عزت ہے۔ عزتِ نفس اور اطاعت شعاری کا صحیح جذبہ توام نہیں اور ایک دوسرے کے ساتھ نشو ونما نہیں پاتے۔ لیکن عزتِ نفس جبر کی حاکمیت کے ذریعے کبھی بھی پیدا نہیں ہو سکتی۔ عزّتِ نفس اس طرح پیدا نہیں ہو سکتی کہ ہم کسی حکم کی اطاعت کریں یا کسی ممنوعہ چیز کو نہ کریں۔ وہ بدی کو سزا کے خوف سے ترک کر دینے اور نیکی کو انعام کے خیال سے اختیار کرنے سے بھی پیدا نہیں ہو سکتی۔ عزّتِ نفس ہمیشہ آزادی ہی کا نتیجہ ہوتی ہے۔ ایک آزادانہ انتخاب کے ذریعے

جس میں سزا و جزا کا مطلق خیال نہ ہو۔ اگر ہم اپنی داخلی آواز کی اطاعت کرتے ہیں یا ایک عمل کرتے ہیں یا کسی کام کی تکمیل کرتے ہیں اور خود اپنی ذات میں ایک نفسی قدر کو عملی جامہ پہناتے ہیں تو صرف ایسے ہی وقت میں ہمیں عزت نفس حاصل ہو سکتی ہے۔ یہاں ہم پہلی مرتبہ یہ دیکھتے ہیں کہ اصولِ تحکم کے ساتھ اصولِ آزادی لازماً آکر مل جاتا ہے۔ ہم اس پر بعد میں ایک تفصیلی نظر ڈالیں گے۔ اس وقت تک کے مباحث کو اگر ہم تحکم کے دوسرے اصول کے ذریعے ظاہر کریں تو ہم کہ سکیں گے کہ:-

"اطاعت شعاری کے جذبے کی نشو و نما مادی اور خصوصاً شخصی عناصر کے لیے جذبۂ احترام کی تربیت کے ذریعے کرو۔"

اِس کی تربیت کے مختلف امکانات میں سے خصوصاً ہم اس امکان کا ذکر کرنا چاہتے ہیں جب اخلاق رسم و رواج وغیرہ کے ذریعے شروع زندگی ہی میں خارجی طور پر جذبۂ احترام پیدا کر دیا جائے۔ احترام کی اس تعلیم میں فطرتاً معلّم اور مدرس کی ماہیت اصلی بھی بہت بڑی اہمیت رکھتی ہے۔ معلّم ایک قابل احترام ہستی ہے یہ بات جذبۂ احترام کی تعمیر یا تخریب میں کچھ زیادہ اہم نہیں ہے اصل بات یہ ہے کہ کیا خود اس کی ذات صداقت حُسن نیکی اور تقدس کے احترام سے لبریز ہے۔ اس کے علاوہ اس کو اپنے شاگرد کا ایک ہنس مکھ اور تجربے کار دوست بھی ہونا چاہیے جو اس کے ساتھ کھیلتا ہو اور کام کرتا ہو۔ اس کی خوشی اور غمی میں شریک ہوتا ہو، اور اس کے ساتھ جُھک کر عبادت بھی

کرتا ہو۔ احترام کا جذبہ جس طرح ہم کہہ چکے ہیں کہ ایک مخلوط جذبہ ہے۔ اگر شرم کا جذبہ اس میں زیادہ ہو جاتا ہے تو شاگرد کی ہمت اس کے استاد کے سامنے زبان کھولنے کی نہیں ہوتی حالانکہ اس کو اپنی تمام ضروریات کے لیے اپنے استاد پر ایک دوست اور ایک ساتھی کی طرح اعتماد ہوتا ہے۔

اصولِ تحکم تعلیم پر ایک اور تیسرا فرض بھی عائد کر دیتا ہے۔ احساسِ نظم کی شکل میں وہ حاکمیت کے حس کی تربیت کرتا ہے۔ اگر قوم تمام صاحب عقل انسانوں پر مشتمل ہو، جو شعور کے داخلی قوانین کو سنتی ہو اور جو اس کی اطاعت کرتی ہو یعنی یہ کہ وہ با اخلاق شہریوں کی جماعت ہو تو اس کو جماعت کے نظام قائم کرنے کے لیے خارجی طاقت کی ضرورت نہ ہوگی۔ لیکن وہ ایسی نہیں ہے اور نہ کبھی اس قسم کی ہوگی چاہے کسی قوم کی تہذیب اس کو اخلاقی آزاد جماعت کے کسی قدر قریب کیوں نہ کر دے۔ ہر جماعت میں انسانوں کی ایک کثیر جماعت اس قسم کی ہوگی جو صرف قانون کے ذریعے یعنی ریاست کی طاقت کے ذریعے ہی قابو میں رکھی جا سکے گی۔ یہ قانون ریاست کی طرح جس کا وہ مظہر ہے غیر مکمل رہے گا۔ جس طرح تمام انسانی کام ہیں۔ ایک نظام قائم کنندہ کی طرح اس کو ہر جگہ موجود رہنا چاہیے تاکہ وہ تدریجاً اس کو بہتر کرے۔ یہی بات مدرسے اور کلیسا کے نظام پر اور حالِ قدر جماعت کے ہر نظام پر صادق آتی ہے۔ جس کسی جماعت میں حاکمیت کے لیے یہ جذبہ وفاداری موجود ہوتا ہے، چاہے اس جماعتی نظام کے شخصی نمائندے کسی قدر بھی غیر مکمل کیوں نہ ہوں

وہاں نظم کا تصوّر ہی جذبۂ احترام پیدا کرتا ہو۔ اس تصور کی خاطر اپنے اعمال اور افعال میں لوگ حاکموں کے لیے اس وقت تک انتہائی احترام کا اظہار کرتے ہیں جس وقت تک کہ اس تصور کے نمایندے اس کا بہت ہی بے جا استعمال نہ کریں۔ میں ایک دوسری جگہ اس بات کو ثابت کر چکا ہوں کہ ریاست اور کلیسا کے بعض نمایندے باوجود اپنی ناپاک زندگی کے بھی ان اداروں کی طاقت کو فنا نہیں کر سکتے کیونکہ ان کے اراکین میں نظم کا احساس شدت سے موجود ہوتا ہو۔ جب والدین اپنے بچوں کے سامنے اس وقت بھی جب کہ ان میں بہت سے عیوب موجود ہوتے ہیں، مدرسے اور استادوں پر تنقید نہیں کرتے، جب استاد اس بات کا خیال رکھتے ہیں، کہ ان کے ساتھیوں کے متعلق وہ ایک بھی حرفِ شکایت نہ سُنیں، جب کہ ریاست مذہبی اور اخلاقی اداروں اور رسوم و رواج کی ذرا سی بھی حقارت گوارا نہیں کر سکتی، جب کہ استادوں کا طبقہ نالائق استادوں کو کسی قسم کی بھی سزا دینے پر چیخ پکار کرتا ہو، تو ان تمام اعمال میں حاکمیت کے لیے وفاداری کا جذبہ کام کرتا ہو۔

جو کسی شعبے کے نمایندوں کی حقارت کرتا ہو وہ ساتھ ہی اس شعبے اور اس سے وابستہ تصور کی بھی حقارت کرتا ہو۔ اس کے معنی یہ نہیں ہیں کہ ریاست اور سماجی زندگی کی کسی قسم کی تنقید نہ کی جائے لیکن اس قسم کی تنقید میں حاکمیت کے لیے وفاداری کا جذبہ بھی کارفرما ہونا چاہیے۔ شہری احساس کے انتشار کی یہ ایک نشانی ہو کہ سیاسی پارٹیاں کسی بات کی شخصیت سے جدا نہیں رکھ سکتیں اور ریاستی نظام پر یہ ایک بہت بڑا حملہ ہو کہ ریاست کے ملازمین یعنی سرکاری حکّام اپنے

مطالبات کو ایسی تجاویز میں پیش کرتے ہیں جس کی اجازت کوئی حاکم اپنے ملازم کو نہ دے گا حقیقی ریاستیں دراصل ریاست کے تصور کا ایک دھندلا سا نقش ہیں اور اس کے نمایندے اکثر اس تصور کے ادھورے حامل ہیں۔ لیکن ریاست کا تصور بحیثیت سماجی تنظیم کے تصور کے ایک ازلی قدر ہے اور اس کو عملی جامہ پہنانا ایک بڑی چیز ہے۔ اسی لیے ریاستی حِس حاکمیت کے حِس کی ایک مخصوص صورت ہے جس کی تربیت تمام بیان کردہ وجوہ کی بنا پر تعلیم کا فرض ہے۔ تحکم کا تیسرا اصول یہ ہے کہ "جس قدر جلد ممکن ہو اسی قدر اپنے طالب علم کو حاملِ قدر جماعت کا رکن بنا اور اس میں حاکمیت کے لیے وہ جذبہ پیدا کر جو تصورِ قدر کو عملی جامہ پہنانے میں ممد ثابت ہو۔

۸۔ اصولِ تحکم کے خطرات

ہماری تحقیقات کے بموجب تعلیمی اعمال کے لیے اصولِ تحکم چاہے کسی قدر ضروری کیوں نہ ہو لیکن یہ وہ اصول ہے جس کا بہت زیادہ غلط استعمال اور جس میں بڑا مبالغہ کیا گیا ہے۔ اس قسم کا مبالغہ تمام اصولوں میں کیا جا سکتا ہے لیکن اس اصول میں مبالغے کے باعث جس قدر نقصانات ہوئے ہیں وہ دوسرے اصولوں کے نقصانات سے بہت زیادہ ہیں۔ ان نقصانات سے بچنے کے لیے شروع ہی سے یہ ضروری ہے کہ ہم ان سے واقف ہو جائیں۔ وہ چار قسم کے ہیں:۔

(الف) تمام افراد کو مساوی کر دینے کا خطرہ

(ب) اعمال اور افعال کے لیے خود غور نہ کرنے کا خطرہ

(ج) چیزوں میں اقدار کو عملی جامہ نہ پہنانے کا خطرہ۔
(د) تمام اخلاقی جرأت کے مرجھانے کا خطرہ۔

تمام حاکمیت کا اِس طرف رجحان ہوتا ہے کہ وہ اپنی موجودہ تکمیل کے نقطۂ نظر سے مقاصد، راستے اور ذرائع کا تعین کرے، بغیر اس کے کہ وہ اس میں فرد کی صلاحیت، ضرورت، شوق اور رجحان کو بھی پیشِ نظر رکھے۔ مغربی یورپ کے تعلیمی نظام بھی اس خطرے سے نہیں بچے ہیں۔ نوجوانوں کے لیے ایک ایسا عام تعلیمی نظام موجود ہے، جو بغیر کسی قسم کے استثنا کے سب کے لیے عام ہے، ایک ایسا خیال ہے جس نے ہمیں ایک عرصے تک بے وقوف بنایا ہے۔ مجھے اس کی ضرورت نہیں ہے کہ میں اس خطرے کی اور زیادہ وضاحت کروں، تعلیم کے اس تصور کے خلاف میں پچیس برس سے زیادہ زمانے سے لڑ رہا ہوں۔ شروع میں چاہے میں بالکل تنہا ہی کیوں نہ تھا لیکن آج میرے ساتھ لڑنے والوں کی ایک بہت بڑی فوج ہو گئی ہے۔

دوسرا خطرہ اعمال اور افعال کے لیے خود غور و خوض نہ کرنے کا خطرہ ہے۔ جوانی کے ایام میں بھی ایک عرصے تک احکامات کی اطاعت کے باعث افعال اور اعمال کی آزادی کو نقصان پہنچتا ہے یہ ثابت کرنے کے لیے الفاظ ضائع کرنے کی ضرورت نہیں ہے۔ خود اعتمادی اور سیرۃ کی نشو و نما صرف آزادی اور بہت سے اعمال کے ذریعے ہی ممکن ہے اطاعت کی سخت تعلیم قوتِ ارادی کی انفعالی خوبیوں مثلاً صبر، اطاعت، محنت، استقلال، پابندیٔ وقت وغیرہ کی راہ میں کوئی رکاوٹ نہیں پیدا کرتی لیکن قوتِ ارادی کی فعالی خوبیاں مثلاً جرأت، اخلاقی بہادری،

جدّت اور خود اعتمادی کی خوبیاں جس کی ہم اتنی قدر کرتے ہیں اس کے ذریعے پیدا نہیں ہوسکتی۔ اسی قسم کی خوبیاں پیدا کرنے کے لیے ضروری ہے کہ زبان اور عمل کی آزادی انسان کو میسر ہو۔ گو کہ غلطی کرنے، خود کو جانچنے، خود فیصلہ کرنے اور اپنے فیصلوں کی خود اصلاح کرنے کے لیے محدود امکانات ہی کیوں موجود نہ ہوں۔

جن انسانوں کی تعلیم احکامات کے ذریعے ہوتی ہے وہاں یہ خطرہ لگا ہوتا ہے کہ ان میں خود غور و خوض کرنے کی عادت نہ پیدا ہوگی، وہاں یہ بھی ڈر ہے کہ وہ نہ اپنی ذات کی اور نہ غیروں کی تنقید کر سکیں گے۔ اپی خرامس کے پُرانے اصول کہ "منکسر المزاج رہ اور شک کرنا سیکھ" پر وہاں عمل نہیں ہوسکتا جہاں ہر چیز کو احکامات کے ذریعے سکھایا جاتا ہے اور طالب علم کے لیے سیکھنے کا طریق اور استاد کے لیے سکھانے کا طریق مقرر کردہ ہے۔ نئے مدرسۂ عمل میں بھی پرانے کتابی مدرسے کے مقابلے میں غور و خوض کی عدم قابلیت اور تنقید کی عدم موجودگی کا کم خطرہ نہیں ہے۔ احکامات صرف صنعتی اور سماجی تعلقات میں مدرسے کے باہر اور اندر ہی نہیں دیے جا سکتے بلکہ تمام تعلیمی اعمال اور افعال کے لیے یہ دیے جا سکتے ہیں۔ ہم کو اس سلسلے میں مضمون نویسی کے لیے چیبری کے قوانین، ہر بارٹ کا صوری طریقۂ تعلیم، علم کیمیا اور علم طبیعات کے قوانین پتا چلانے کے لیے طالب علموں کی مشق، فروبل کے کھلونوں کو استعمال کے لیے باقاعدہ ہدایات وغیرہ پر غور کرنے کی ضرورت ہے۔

لیکن جوانی تک بغیر کسی قسم کی تنقید کے دوسروں کی ہدایات یا اقدار کو تسلیم کرنے سے یہ بہت بڑا خطرہ ہے کہ انسان کو پھر اپنی

خامیوں پر بھی تنقید کی عادت نہیں رہتی۔ دوسروں کی تنقید کے ساتھ ساتھ یہ لازم نہیں کہ انسان اپنی بھی خامیوں اور اعمال کی تنقید کرے۔ اپنی ذات پر خود تنقید کے لیے دراصل بہت ہی اچھی تعلیم کی ضرورت ہے۔ یہ یقینی ہے کہ اقدار کو بغیر تنقید تسلیم کرنے کی عادت جو تمدّنی عناصر کو بجنسہٖ تسلیم کرلیتی ہے، اگر انسان میں ایک مرتبہ پڑ جاتی ہے تو پھر وہ اپنی ذاتی اقدار پر بھی تنقیدی نظر نہیں ڈالتا۔

اپنے خیالات پر انسان کو ہمیشہ بہت بھروسا ہوتا ہے اور اپنے اعمال کو ہمیشہ بہت پسند کرتا ہے۔ مدرسے کے اربابِ حل وعقد احمقانہ خیالات کو وجہ بتاکر یا بغیر کسی وجہ بتائے رد کر دیتے ہیں، مگر گناہ گار اس حاکمیت کو ایک پارٹی سمجھتا ہے حالانکہ اپنے ساتھیوں کی تنقید کے باعث وہ غور کرنا شروع کرتا ہے۔ اسی لیے طالب علموں کے آپس کے آزادانہ مباحث جو مشترکہ طور پر سبق یاد کرنے کے دوران میں ہوں یا تمام طالب علموں کا آزادانہ اجتماع جو مدرسے میں نظم قائم کرنے کے متعلق ہو خود کی تنقید کی صفت پیدا کرنے کے لیے ایک بہت اچھا ذریعہ ہے۔ اگر طالب علم کو اپنی ذاتی تنقید کی عادت نہیں ہے جس کے معنی یہ ہیں کہ انسان اپنے خیالات اور اپنے ارادوں پر منطقی طور پر غور کر سکے تو اسباق کی تنقید کی طرف بھی اسے اس وقت متوجہ نہ کرنا چاہیے۔ یہاں میرا خیال وینےکن کے خیال سے مختلف ہے جو جلد از جلد طالب علم میں ہر چیز پر تنقید کا مادہ پیدا کرنا چاہتا ہے تاکہ وہ صرف روایتی چیزوں ہی پر انحصار نہ کرنے لگے۔

تحکم پر مبنی تعلیم کا تیسرا خطرہ یہ ہے کہ اقدار کو عملی جامہ پہنانے کا

مادہ ہی انسان میں زائل نہ ہوجائے۔ حاکمیت کے ہر شعبے میں مثلاً علوم، فنون، مذہب، اخلاق، سیاست، اور سماجی زندگی میں مقدس نمونے ہوتے ہیں جس قدر حاکمیت کو اپنی قدر کا شعور ہوتا ہے اُسی قدر وہ ان نمونوں کی قدر کو بھی لازم سمجھتی ہے۔ ان نمونوں کی قدر کسی جماعت میں جس قدر لازم ہوتی ہے اسی قدر وہ جماعت دقیانوسی ہوتی ہے۔ جس قدر ایک جماعت دقیانوسی ہوتی ہے اسی قدر اس کا تمدّن جامد ہوکر رہ جاتا ہے۔ انسان جامد کا یہ مفہوم بھی لے سکتا ہے کہ جماعت کی چیزوں میں اقدار کا مکمل اظہار ہوچکا ہے، لیکن اسی جگہ دراصل انسان اپنے آپ کو دھوکا دیتا ہے۔ قدر ایک لامحدود چیز ہے اور اس کا مکمل اظہار کبھی بھی انسان کے انفرادی اعمال کے ذریعے نہیں ہوسکتا۔ خصوصاً وہ اپنی مکمل شکل میں تو کبھی بھی ظاہر نہیں ہوسکتی۔ تمام اخلاق اپنی ذات سے وفا کا نام ہے۔ اپنی ذات سے وفا کے معنی یہ ہیں کہ انسان ازلی اقدار کو اپنے انفرادی معیار کے مطابق عملی جامہ پہنانے کی کوشش کرے۔ لیکن ایک دقیانوسی اجتماعی تمدن میں جب انسان کو صرف اس جماعت کے مقدس نمونوں کی تقلید پر مجبور کیا جاتا ہے چاہے وہ خود اپنی ذات میں ہو، چاہے وہ دوسروں کی ذات میں یا چاہے وہ معروضی اشیا میں، تو اخلاقی نشو و نما ختم ہوجاتی ہے۔ کیونکہ ان لوگوں کو اپنی مرضی سے یا بالجبر جماعت سے علیحدہ ہونا پڑتا ہے جن کی اخلاقی جدو جہد جماعت کی حاکمیت کی تائید میں نہیں ہوتی۔ ضمیر یا اعتقاد کی آزادی کا گہرا مفہوم یہی ہے کہ جماعت کو یا اخلاق بنانے کا حق تسلیم کیا جائے جو ایک لامحدود چیز ہے۔

چوتھا خطرہ اخلاقی جرأت کا مرجھا جانا ہے۔ یہ ہر اس جگہ پیش آتا ہے جب نوجوانوں کی نشو و نما کے دوران میں دیگر قدر کے حاملوں کے اثرات مرتب ہونا شروع ہوتے ہیں یہ نشو و نما کی تیسری منزل عنفوانِ شباب اور شباب کے وقت پیش آتا ہے۔ جب اس عہد میں ہر قسم کے مسائل پر بحث و مباحثے کی مطلق آزادی نہیں دی جاتی یا جائز طور پر اخلاقی، مذہبی اور سماجی معیاروں اور تصورات تک کو اعلیٰ حضرت ملک معظم کے خلاف ایک گناہ قرار دیا جاتا ہے۔ میں اس وقت کسی قسم کی مثالیں پیش نہیں کرنا چاہتا۔ جن کو سرکاری مدارس کا علم ہے وہ سمجھ جائیں گے کہ میرا کیا مفہوم ہے۔ جو طالب علم کی اخلاقی اور نفسی پختگی چاہتا ہے اُس کو اسے شک کرنے کا بھی اُس حد تک اختیار دینا چاہیے جس حد تک کہ اس کا اظہار معقول طریقے پر کیا جاتا ہے ورنہ وہ طالب علم کی سیرۃ کو بہت بڑا نقصان پہنچائے گا۔ مدرسہ کچھ بادشاہ کا محل نہیں ہے اور اس کے طالب علم کچھ اندھی اطاعت پر مجبور نہیں ہیں۔ ریاست کو با اخلاق بنانے کے لیے جس چیز کی سب سے زیادہ ضرورت ہے وہ اخلاقی جرأت ہے یعنی وہ جرأت جو اخلاق کی گہرائی سے پیدا ہوتی ہے۔ معلّموں اور مدرّسوں کے الفاظ کے ذریعے نہیں بلکہ اعمال کے ذریعے طلبا میں اخلاقی جبلتوں کی تنقید کا آزادانہ مادّہ پیدا ہو سکتا ہے۔ یہ معلّمین خود اس تنقید کو اپنے خلاف اس وقت استعمال کرتے ہیں جس وقت ان سے اخلاقی قانون ٹوٹ جاتا ہے۔ آزادانہ مدارس کے لیے یہاں مسئلے پر مسئلے پیدا ہوتے ہیں لیکن مدرسہ اگر تعلیم گاہ بننا چاہتا ہے تو اس کو ان مسائل کے حل کرنے کی کوشش کرنی چاہیے۔

۹ - تصوّرِ آزادی

اصولِ تحکم کے آخری مباحث ہی میں ایک اہم جگہ پر میں اصولِ آزادی کی ضرورت کو بتا چکا ہوں۔ جذبۂ عزّتِ نفس جو صحیح جذبۂ اطاعت کے ساتھ نشوونما پاتا ہے آزادی کا نتیجہ ہوتا ہے یعنی نفسی اقدار کو عملی جامہ پہنانے کا خود فیصلہ کرنا۔ یہ خود کا فیصلہ دوسروں کے فیصلوں کے مقابل میں ہوتا ہے جو خارجی طاقت کے ذریعے منوائے جاتے ہیں۔ انسان کے لیے اس قسم کی آزادی سے زیادہ اور کوئی دوسری چیز ضروری نہیں ہے۔ اپنی آزادانہ رائے سے فیصلہ کرنا، ان کو عملی جامہ پہنانے کے لیے دوسروں کی مرضی کے بغیر لائحۂ عمل مرتب کرنا، اس لائحۂ عمل کو پورا کرنے کے لیے خود ہی ذریعوں کا انتخاب کرنا، دوسروں کی پیدا کردہ مشکلات کے باعث اپنے کام سے باز نہ آنا، خود یہ فیصلہ کرنا کہ اپنے کام کو بہتر کرنے کی ضرورت ہے یا نہیں اور جب اس کی بہتری کے لیے ذریعوں اور راستوں کی ضرورت ہو تو ان کو آزادانہ طور پر قبول کرنا، یہ سب چیزیں انسان کی فطرت میں مضمر ہیں۔ وہ شخص جو اس طرح عمل کرتا ہے جس طرح کہ وہ چاہتا ہے، جو مکمل آزادی کے روح پرور جذبے میں زندگی گزارتا ہے، وہ اپنے ارادوں میں واقعتاً مکمل آزاد بھی ہے یا نہیں یہ ایک دوسرا سوال ہے۔ یہ چیز اعمال کی آزادی کے جذبے میں حائل نہیں ہوتی۔ وہ ایک کام کے سبب سے واقف ہوتا ہے لیکن جب یہ کام اچھا ہوتا ہے اور سب اس کو پسند کرتے ہیں تو انسان یہ چاہتا ہے کہ اسے اس کام کا مسبب اور خالق تسلیم کیا جائے۔ لیکن

جب یہ کام خراب ہوتا ہے تو انسان اسی پر بہت جلد آمادہ ہوجاتا ہے کہ وہ اس کا سبب اپنے اندازے کی کمی اور اپنی قوی جبلّتوں اور جذبات کو جو اس پر قبضہ کرلیتے ہیں، قرار دے، یعنی وہ اپنی قوتِ ارادی کے فیصلوں میں خود کو آزاد قرار نہیں دینا چاہتا۔ واقعہ یہ ہے کہ ایسا وجود جس پہ جبلّتیں غالب ہوں آزاد نہیں ہوتا چونکہ اس کے تمام اعمال جبلّتوں کا نتیجہ ہوتے ہیں۔ اُس کی یہ جبلّتیں اسے عمل کے لیے آگے دھکیلتی ہیں وہ دراصل کسی چیز کا ارادہ نہیں کرتا۔ وہ صرف اپنی جبلّتوں کا مقابلہ نہیں کرسکتا اس کی مثال ایک بچّے کی ہے جو ماں کی آواز سنتا ہے اور اپنا سر اُدھر کو کردیتا ہے جو ماں کا سینہ محسوس کرتا ہے اور للچاتا ہوا اسے لپٹا لیتا ہے۔ وہ دودھ کی شیشی دیکھتا ہے اور اگر وہ اسے فوراً نہ دی جائے تو اس کے لیے بے اختیار رونا شروع کرتا ہے۔ غرض کہ وہ اپنی جبلّتوں میں اسیر رہتا ہے۔ تعلیم کا یہ کام ہے کہ وہ انسان کو ان خواہشات اور جبلّتوں سے آزاد کرے۔ تعلیم کو صرف اس قسم کی آزادی سے واسطہ ہے۔ لیکن یہ کوشش بے سود ثابت ہوتی اگر انسان مادی اقدار کے علاوہ اعلیٰ اقدار کا تجربہ نہ کرسکتا جو مادی وجود پر ایک نفسی وجود کی تعمیر کرتی ہیں۔ جب ان اقدار کا ایک مرتبہ تجربہ ہوجاتا ہے تو انسان خود کو ان سے آزاد نہیں کرسکتا کیونکہ وہ بار بار ایک فرض کی شکل میں آکر نمودار ہوتی ہیں۔ وہ فرض کی اس آواز کو نظرانداز کرسکتا ہے لیکن وہ محسوس کرتا ہے کہ وہ دوبارہ اپنی جبلّتوں کا غلام ہوگیا ہے۔ دوسرے الفاظ میں اگر کہا جائے تو یہ ہوگا کہ اگر انسان کو ایک مرتبہ تمدّن کی چیزوں کے ذریعے نفسی اقدار سے آشنا کردیا جائے تو وہ نفسی اعمال شروع کردیتا

ہے جو شعور کے قوانین کے باعث پیدا ہوتے ہیں۔ جب یہ اعمال ایک مستقل مجموعی شکل اختیار کر لیتے ہیں تب انسان اپنی مادی فطرت سے آزادی حاصل کر لیتا ہے۔ تب وہ اپنی خواہشات اور جذبات کے لیے ایک فٹ بال نہیں رہتا، اس کی بہیمی خواہشات اور مہیجات اس کی نفسی خواہشات اور مہیجات کے بالمقابل کھڑی ہوتی ہیں اور جتنی مرتبہ وہ موخر الذکر محرکات کی تائید میں فیصلہ کرتا ہے اسی قدر زیادہ وہ خود کو آزاد محسوس کرتا ہے۔ نفس کے ازلی عناصر اس کے بہیمی پہلو پر قبضہ حاصل کر لیتے ہیں۔ یہی وہ کیفیت ہے جو شیلر نے اپنی نظم آزادی کے نصب العین اور زندگی میں بیان کی ہے:۔

> "صرف وہی اجسام اُن طاقتوں کے لیے موزوں ہیں، جو
> قسمت کی تاریک قوتوں پر قابض ہوتے ہیں۔ لیکن زمانے
> کی ہر طاقت سے آزاد، مبارک فطرت کی ساتھی، یہ صورت
> جو خداؤں میں بھی ایزدی ہوتی ہے، روشنی کی سطح میں اوپر
> پھرتی رہتی ہے"

یہ اپنی روحانی زندگی کی صورت ہوتی ہے۔ آزاد ہونے کے معنی ہیں اپنے سینے میں پوشیدہ قانون کا اثبات کرنا، اور اسی کی آواز کی اطاعت کرنا۔ تعلیمی اعمال میں صرف ایسی اخلاقی آزادی سے کام لیا جا سکتا ہے۔ یہ بے راہ روی کی آزادی نہیں ہے بلکہ وہ آزادی ہے جو اس قانون کا نتیجہ ہوتی ہے، جس کو مکمل شخصیت قبول کرتی ہے۔

لیکن سماج کی زندگی میں اعمال کی آزادی بغیر قانون کے ممکن نہیں ہے کہ جماعت کا ہر رکن آزادانہ طریق پر اپنے مقاصد کو متعین

کرسکے اور اُن کو عملی جامہ پہنا سکے اِس لیے جماعت کو قانون یعنی ایک نظامِ قدر کی اسی طرح ضرورت ہے، جس طرح فرد کو اپنی آزادی کے لیے اپنی حیوانی فطرت سے آزاد ہونا ضروری ہے۔ انقلابِ فرانس اخوت اور مساوات کے نصب العین کو جب شہریوں میں عملی جامہ پہنانا چاہتا تھا تو وہ اس کو اس وقت تک نہ کرسکا، جب تک کہ اس نے اپنی نئی ریاست کے آئین میں حقوق اور فرائض متعین نہ کردیے جس نے فرد کی آزادی کو اس لیے خاص حدود میں محفوظ کردیا کہ دوسروں کی بھی آزادی محفوظ رہ سکے۔ ان حدود نے آزادی کے عالم کو اسی طرح محفوظ کردیا جس طرح انسان کی عقلی زندگی اس کی انفرادی زندگی کو محفوظ کردیتی ہے کسی بھی جماعت کے اراکین کے لیے اس کے سوا کوئی چارہ کار نہیں ہے کہ ہر ایک کو اس کی آزادی کے حدود کے اندر رکھا جائے فرد کا عالمِ آزادی سب سے اوّل ان اعمال پر مشتمل ہوتا ہے جن میں سب کو یکساں دلچسپی ہوتی ہے اور ان میں سے بھی وہ رجحانات جو سماجی زندگی میں نظم قائم رکھنا چاہتے ہیں اوّل درجہ رکھتے ہیں۔ بغیر نظم کے کسی حقیقی جماعت کا وجود نہیں ہوسکتا بلکہ جماعت انسانوں کا صرف ایک انبوہ رہ جاتی ہے۔ لیکن نظم کا ایک جماعتی نظام کے بغیر تصوّر نہیں کیا جاسکتا اسی لیے آزادی بھی بغیر ایک نظام کے قائم نہیں رہ سکتی۔ صرف ایک نظام ہی نظم پیدا کرسکتا ہے، صرف وہی نظم کی قدر کو عملی جامہ پہنا سکتا ہے۔ سماج کا خارجی نظام فرد کے داخلی نظام کا دوسرا پہلو ہے اور ہم یہ بتا سکتے ہیں کہ دونوں نظام شعورِ قدر کے عملی مظاہرات ہیں، وہ شعورِ قدر جو شعورِ انسانی میں بدیہی طور پر موجود ہے اور جو نظم

پیدا کرنے والے قوانینِ شعور کی پابندی کرتا ہے۔

ان اداروں اور نظامات کی تشکیل میں یعنی جماعت کے لیے قوانین اور آئین اور افراد کے لیے ایسی نامی عادات جن پر نفسی اقدار کا قبضہ ہو، حاکمیت اور آزادی کو مخلوط کرنے کا مسئلہ پیدا ہو جاتا ہے۔ جماعت کے تمام خارجی نظامات کا رجحان جمود کی طرف ہوتا ہے جو زیادہ سے زیادہ آزادی کو محدود کر دینا چاہتے ہیں۔ خارجی اور داخلی نظامات کو صرف وہ حدود متعین کرنے کی اجازت ہونی چاہیے جو ہر ایک کو اپنی اقدار کو عملی جامہ پہنانے کا موقعہ اس طرح دیں کہ وہ دوسروں کی آزادی میں مخل نہ ہوں۔ نظام کو ایک نامی نظام پیدا کرنا چاہیے نہ کہ ایک مشین۔ ایک نامی وجود ایک مشین نہیں ہو سکتا۔ اس میں مطابقت کی کئی قسم کی صلاحیتیں ہوتی ہیں، اور مطابقت کے امکانات اس میں جس قدر زیادہ بڑھتے جاتے ہیں اُسی قدر وہ زیادہ مفید ثابت ہوتا ہے۔ مشین میں یہ صلاحیت نہیں ہوتی۔ نظامات اور ادارے صرف ان حدود کے متعین کرنے پر اکتفا کرتے ہیں، وہ جدوجہد کے لیے بہت سے مواقع فراہم کرتے ہیں اور ان کے انتخاب کا بھی موقعہ دیتے ہیں، وہ نفس کے راستے کو آزاد رکھتے ہیں، وہ متذکرہ بالا آزادی کی صفات کی حفاظت کرتے ہیں باوجود اس کے کہ وہ حاکمانہ طور پر جماعت کے ارادے کو اور فرد کے لیے ان تجربات کو جو شعور کے قوانین سے پیدا ہوتے ہیں متعین کر دیتے ہیں۔

طاقت پر مبنی اداروں کے بغیر آزادی کسی صورت میں بھی قائم نہیں رہ سکتی اور ہر شخص جو آزادی کی ماہیتِ اصلی پر غور کرتا ہے اسی

نتیجے پر پہنچتا ہے۔ جان ڈیوی کہتا ہے کہ "تمام اداروں کو آزادی کا دشمن اور ہر قسم کی اطاعت کو غلامی قرار دینے کے یہ معنی ہیں کہ اس تنہا ذریعے ہی سے انکار کردیا جائے جس کے باعث واقعتاً آزادیٔ عمل باقی رہ سکتی ہے۔ انسانی جبلّتوں اور خواہشوں کی ایک عام آزادی ان چیزوں کو بھی غیر مستقل کردے گی جو اب مستقل ہوگئی ہیں۔ انسان لازماً ایک دوسرے کے حریف ہوں گے اور بربادی کے لیے کوشاں۔ وہ صرف عادات ہی کو برباد نہیں کریں گے جن کو وہ برباد کرنا ہی چاہتے تھے بلکہ وہ اپنے آپ کو اور اپنی کارکردگی کی صلاحیت کو بھی برباد کریں گے۔ خود اپنے نفس پر قابو حاصل کرنا آزادی کی دشمنی نہیں ہے بلکہ جمود دراصل اس کا دشمن ہے۔" غرض کہ میکانکی اور جامد عادات آزادی کی دشمن ہیں، نامی عادات نہیں جو ہماری میکانکی صلاحیتوں کو ایک دائمی متحرک نظام کے ساتھ وابستہ کردیتی ہیں۔ جب یہ نظام خود بھی جامد ہوجائے گا اس وقت البتہ ہم آزاد نہ رہیں گے، لیکن اس وقت وہ چیز بھی ختم ہو جائے گی جس کو انسان بجاطور پر روح پروری کہہ سکتا ہے۔

۱۰۔ اصولِ آزادی کی تعلیم میں کارفرمائی

طالب علم ایک انفرادی جبلی وجود ہے جس کو تعلیم کے ذریعے ایک انفرادی اخلاقی شخصیت کے سانچے پر ڈالا جاتا ہے۔ اخلاقی شخصیت کے سانچے کے اہم حصے کا تعین وہ خود کرتا ہے۔ جونہی کہ انفرادی اخلاقی شخصیت کی قدر طالب علم میں بیدار ہوتی ہے، جس کے متعلق ہم یہ معلوم کرچکے ہیں کہ وہ انسان کی ایک غیر مشروط قدر ہے جس کو عملی جامہ پہنانے کا جذبہ

اعلیٰ ترین داخلی قدر کی طرح ہمیشہ اس کے مدِ نظر رہتا ہے تو دوسرے مقاصد کا تعین کرنے کی ہم نے نفی کر دی ہے۔ بیشک لاکھوں کو اپنے وجود کا علم ہونے ہی نہیں پاتا کیونکہ بغیر اپنی ذات کے شعور اور امتحان کے خود کا علم نہیں ہونے پاتا اور باوجود ذاتی شعور اور امتحان کے بھی ہمارے شعور کے جھوٹ کے ذریعے ہماری اَن مِٹ جبلی فطرت ہمیں ہزار طرح دھوکا دیتی ہے۔ باوجود انتہائی ذہانت اور صلاحیت کے بھی اشیا کو معروضی طریقے پر جاننا بہت مشکل ہے۔ لیکن ہم کسی دوسرے طریقے سے خود اپنا علم حاصل نہیں کر سکتے بجز اس کے کہ اپنی متعین کردہ راہِ عمل کے مطابق عمل کریں جو کوشش نہیں کرتا وہ نہ کبھی ہارتا ہے اور نہ کامیاب ہوتا ہے۔ "ہمارے باپ" (ایک مذہبی گیت) میں جو چھٹی درخواست کی گئی ہے کہ "اے میرے باپ کوشش کی طرف ہماری راہ نمائی مت کر" اس میں اس جملے کا اضافہ کر دینا چاہیے کہ "جس میں ہم کامیاب نہ ہو سکیں" جس کو غلطی کرنے کا موقعہ نہیں ملتا اسے کبھی بھی یہ معلوم نہیں ہوگا کہ اس میں صداقت کے لیے جدوجہد کرنے کا مادہ موجود ہے یا نہیں۔ جس نے خطرے کا مقابلہ نہ کیا ہو اسے یہ معلوم نہیں ہو سکتا کہ وہ بہادر بھی ہو سکتا ہے یا نہیں۔ جس نے آزادانہ خود اپنی مرضی سے ایک جماعت کے گناہوں کا بوجھ اپنے سر پر نہیں اٹھایا اسے نہیں معلوم ہو سکتا کہ جس اجتماعی کسے کہتے ہیں۔ چونکہ ہم جبلی وجود ہیں اس لیے اپنی ذات کے علم کا راستہ ہم جلد طے نہیں کر سکتے۔ وہ تنہا حد جس کے ذریعے تعلیمی عمل کو محدود کیا جا سکتا ہے، تحکم کے دوسرے اصول کے ذریعے اس کا اظہار ہوتا ہے۔ نفسی اقدار کے حاملوں کے لیے احترام کے جذبے کو بیدار کرنا چاہیے۔

قدر سے متعلق ادائے فرض کی آواز کو سننا چاہیے۔ ان شرائط کے تحت
میں آزادی کا اصول مندرجۂ ذیل ہوگا:۔

"طالب علم کو اس کی اجازت دے کہ جس قدر جلد ممکن ہو سکے وہ زندگی کے واقعات کی کثرت میں سے انتخاب کے ذریعے اپنے اعمال کا تعین کر لے۔"

یہ ایک پرانا حکیمانہ قول ہے کہ تعلیم کو طالب علم میں خیالات اور عمل کی آزادی پیدا کرنی چاہیے، ہر ایک تعلیم کو اپنی آپ مدد کرنا سکھانا چاہیے تاکہ خدا اس کی مدد کرے۔ انسان کا اپنا ذاتی تجربہ صرف اسے ہوشیار بناتا ہے۔ جو غلطی سے صداقت کی طرف جاتے ہیں صرف وہی عقل مند ہیں، بے وقوف اپنی غلطیوں پر ضد سے اڑے رہتے ہیں۔ مگر ہمارا سرکاری تعلیمی نظام صرف اس کا بہت ہی ادھورا خیال رکھتا ہے۔ "مدرسۂ عمل" نے اپنے اصول "عمل کے ذریعے علم حاصل کر" سے کم از کم علم کے شعبے میں ذہنی خود اختیاری پیدا کردی ہے، گو کہ اس کے ذریعے علم حاصل کرنے کی راہ میں ابھی تک بہت سی مشکلات پر قابو حاصل کرنا ضروری ہے۔ واقعہ یہ ہے کہ "عمل کے ذریعے علم" کی راہ میں جسے ہم تجربی علم بھی کہیں گے اور جس میں غلطی کا بھی امکان موجود ہے تحکمانہ علم ایک بہت بڑی رکاوٹ ہے جس قدر علم میں زیادتی ہوتی ہے اسی قدر یہ دقت زیادہ ہوتی جاتی ہے۔ ایک ایماندار طالب علم کو یہ اس کی اجازت نہیں دیتا کہ وہ علم کے لیے یا ہر بھی اپنی آزادی کا استعمال کرے اور ان چیزوں کو حاصل کرے جس کے لیے اس کی فطرت خاص طور پر موزوں ہے اور جو چیز اس کو مدرسے کے

یکساں لائحۂ عمل میں دستیاب نہیں ہوسکتی۔ بے شک تجربی علم کے لیے جیسے اخلاقی شخصیت کی نشوونما میں مدد پہنچانی چاہیے جس وقت تک تحکمانہ علم ضروری سامان فراہم نہ کردے، یہ ڈر لگا رہتا ہے کہ وہ کہیں صرف کھیل ہوکر نہ رہ جائے یعنی اس کی تکمیل کے لیے کوئی مقصد ہی پیشِ نظر نہ ہو۔ جس قدر وہ اوزار پیچیدہ ہوتے ہیں جن سے طالب علم کو اپنا کام پورا کرنا ہوتا ہے اسی قدر اس کو علوم، فنون اور صنعتی شعبوں میں مشق کی ضرورت ہوتی ہے۔ تعلیم، تجربے کے اس ہزاروں برس کے راستے کو جس نے موجودہ زمانے کے اوزاروں کی ساخت اور استعمال تک راہ نمائی کی ہے، مختصر کر دیتی ہے اُس کے لیے یہ ممکن نہیں ہے جیسا کہ بعض عقلا ارشاد فرماتے ہیں کہ وہ دوبارہ تمام راستے کو پھر خود اپنے ذاتی تجربے کے ذریعے طے کرے لیکن جونہی کہ طالب علم اوزاروں کے استعمال اور ان کی ساخت کے مفہوم کو سمجھ جائے طالب علم کو اصولِ آزادی کی اطاعت کرنی چاہیے اور جونہی کہ طالب علم کی نفسی ساخت اور اس سے متعلقہ نفسی رجحانات صاف طور پر واضح ہونے لگیں، اسے کافی آزادی دے دینی چاہیے تاکہ وہ اپنے نفسی رجحانات کی پیروی کرے جو مدرسے کے سرکاری لائحۂ عمل میں ممکن نہیں ہے۔

اپنے مباحث میں ہم نے اب تک صرف، علوم، فنون اور صنعتی شعبوں میں تجربی علم کا ذکر کیا ہے۔ ہمیں صرف خود اختیاری اور کارکردگی کی صلاحیت کی ہی نشوونما نہیں کرنی چاہیے بلکہ ہمیں زیادہ سے زیادہ پاک و صاف ذاتی علم حاصل کرنے کی بھی کوشش کرنی چاہیے جو اپنے پیشے کے انتخاب کے لیے بہت زیادہ ضروری ہے۔

مذہبی، سماجی اور شہری علوم کے بھی شعبے موجود ہیں۔ یہاں بھی ایک قسم کا تجربی علم حاصل ہوتا ہے جس کے حصول کی بھی وہی شرائط ہیں جو علمی، صنعتی اور فنی چیزوں کی۔ جب مذہب روح کا وہ شعور ہے جو شعور کے بدیہی عناصر پر مبنی ہے، اور وقت کے عارضی تعلقات اس واقعے کو نہیں مٹا سکتے، تو بے شک یہ ایک غلطی ہے کہ تحکمانہ طریقے پر طالب علم کو ایک نہایت ترقی یافتہ مذہبی نظام سے آشنا کرایا جائے، اس مقصد کے حصول کے لیے جو تعلیمی اعمال ہوں گے وہ بھی غلط ہوں گے۔ جب انسان ایک سماجی وجود ہے، تو پھر سرکاری مدرسوں کا یہ ایک بہت بڑا نقص ہے کہ وہ اس واقعے سے چشم پوشی کر لیتے ہیں اور سماجی نشو و نما کو صرف اتفاقات کے حوالے کر دیتے ہیں جس طرح کہ آج کل کے جرمن مدارس کرتے ہیں۔ جب ریاست کا تصور اپنی مکمل شکل میں ایک اعلیٰ خیر ہے تو پھر یہ سمجھ میں نہیں آتا کہ ایسے اسباب کیوں نہ فراہم کیے جائیں جس کے ذریعے طالب علم خود اپنے تجربے سے اس کی اصلیت سے واقف ہو، اور وہ خود اپنا ایک نظامِ قانون بنائے۔ ریاست بھی ایک ملک پر نظامِ قوانین کے سوا کچھ نہیں ہے۔

لیکن تجربی علم کے یہاں کیا معنی ہیں؟ اصولِ آزادی کا یہاں کیا مفہوم ہے؟ ذاتی علم یہاں کس قسم کا حاصل کیا جا سکتا ہے؟ سماجی اور شہری شعبوں سے متعلق جوابات ہم سماجی اصول کی بحث کے موقعے پر دیں گے۔ یہاں مذہبی شعبے سے متعلق ہم ان سوالات کا جواب دیتے ہیں۔

مذہبی خیر ان اقدار کو زندہ کرنے میں مضمر ہے جو اشیا میں موجود

ہیں، مذہبی شخصیتوں سے زیادہ جن کی تعمیر میں تقدیس کی قدر حقیقی طور پر اپنا اظہار کرتی ہے، اس کی طرف کوئی دوسرا راہ نمائی نہیں کرتا۔ مذہبی شعور کی سب سے بنیادی شکل ایک جامع نظام کی تمنا ہے، زندگی کے تمام تضاد سے نجات جو خطرات اور برائیاں پیدا کرتا ہے، اور اس تمنا کے باعث اُن تمام چیزوں اور حاملِ قدر اشخاص سے محبت جو یہ نجات دلا سکتا ہے۔ بالآخر تمام مذاہب کی انتہا نجات ہی پر ہوتی ہے اسی لیے میرے خیال میں ایڈورڈ اشپرانگر کا خیال بالکل درست ہے، جب وہ ازلی اقدار کو عملی جامہ پہنانے کے لیے خود کو وقف کر دینے کے عمل کو مذہب کہتے ہیں کیونکہ اس طرح وقف ہو جانے سے نہ صرف مادی اقدار کی بے اطمینانی سے نجات مل جاتی ہے بلکہ انسان اس قانون میں بندھ جاتے ہیں جس کا اظہار صدائے فرض کی صورت میں ہوتا ہے لیکن وہ نظام جو یہ ازلی اقدار بناتی ہیں وہ علم، حُسن، سماجی اخلاق اور قانون کے ادھورے نظام ہوتے ہیں اور جب انسان خود کو ان نظاموں کے حوالے کر دیتا ہے تو وہ صرف انسانی یعنی غیر مکمل نجات دلاتے ہیں۔ مذہبی ضرورت ایک مکمل نجات کی طالب ہے اور ایک ایسے اصول کو تلاش کرتی ہے جو ایک جامع نظام پیدا کر دے، جو مختلف صورتوں میں ایک جامع نظام کی شکل پیدا کر سکے سب سے زیادہ طاقتور، سب چیزوں کو جاننے والا، سب کا نجات دھندہ اور اسی لیے سب سے بہتر وجود کا جب شعور احساس اور اس کی قدر کر لیتا ہے تو اس کے وجود کی قطعیت کے باعث انسان نجات حاصل کر لیتا ہے۔ جب مذہبی اعتقاد کی یہ قطعیت انسان کو حاصل ہو جاتی ہے تب ایک پاک انسان کے سامنے خدا اپنا ہزاروں شکل میں اظہار کرتا

ہے۔ سب سے اعلیٰ مذہبی خیر کی طرف انسانیت کی یہی راہ ہے اور کانٹ نے تاروں بھرے آسمان اور انسانی سینے میں پوشیدہ اخلاقی قانون یعنی دُنیا کے مادی اور اس سے آزاد نفسی نظام کو ثابت کر کے اس قسم کے اعتقاد کی قطعیت کے لیے ہمیشہ کے لیے راستہ صاف کر دیا ہے۔ یہ اعتقاد ایک مذہبی خیر کی طرح اگر اپنی انتہائی بلندی پر پہنچ جائے تو وہ ایک خاص نظام کی تعبیر کرتا ہے اور اس کی بنیادیں ہمیشہ عقلی یا صرف حسّی تجربات پر استوار نہیں ہوتیں۔ وہ اس بلندی پر چڑھنے کے لیے جس قدر علم سے کم کام لیتا ہے اُسی قدر اس کے مذہبی اعمال کے نتائج زیادہ موثر ہوتے ہیں۔ یہ نفس کے دو بہت ہی مختلف قوانین ہیں جو تمدن کی تعمیر میں مصروف ہیں۔ نظری علوم کے ایماندار خادموں نے اس چیز کو ایک عرصے سے تسلیم کر لیا ہے کہ اُن کے ہتھیاروں سے اعتقاد کا احصا نہیں کیا جا سکتا۔ مذہبی صداقت کے خادموں کو بھی اس راستے پر نہ جانا چاہیے جو مذہبی اعتقاد کو نظری علوم کی تنگ گلیوں میں ضائع کر دے۔

جب ہم مذہبی خیر کے نشو و نما کے راستے کا مقابلہ نظری، جمالی اور صنعتی عناصر کے نشو و نما کے راستے سے کرتے ہیں تو ہمیں فوراً دکھائی دیتا ہے کہ یہاں تجربی علم سے واسطہ نہیں ہے۔ کم از کم یہاں اصولِ آزادی کا کوئی مفہوم نہیں ہے۔ علمی (سب نہیں لیکن بہت سی خصوصاً وہ جو بنیادی حیثیت رکھتی ہیں) جمالی اور صنعتی چیزوں اور اُن کے ذریعوں کا طالب علم خاص حدود کے اندر آزادانہ نفسی اعمال اور اُن کی نفسی ساخت کے مطابق تجربہ کر سکتا ہے اور ان کا علم حاصل

کر سکتا ہو۔ بلکہ انسان طالب علم کو نفس کے شعبوں میں چیزوں کی اصل بتا سکتا ہو۔ مذہبی شعبے میں یہ چیز ناممکن ہو کیونکہ یہاں نہ عقلی اور نہ تجربی علم سے بحث ہو بلکہ اعتقاد سے جو تجربی اعمال کا نتیجہ نہیں ہوتا، اور اس لیے بھی کہ وہ شعور کے بدیہی قوانین سے پیدا ہوتا ہو اس بچے میں بھی جو ایک خیر کی حفاظت میں زندگی گزارتا ہو اور جسے کوئی خواہش پریشان نہیں کرتی، نجات کی ضرورت ہوتی ہو۔ وہ اپنی جبلّی فطرت سے آزادی چاہتا ہو اور یہ اس جذبے سے کچھ مختلف نہیں ہوتی جو غیر متمدن اقوام میں پایا جاتا ہو جو اپنی داخلی اور خارجی زندگی کی ضروریات کو روزانہ ہزار طریقے سے ظاہر کرتے ہیں۔ عموماً طالب علم پابندی سے آزادی کی طرف بڑھتا ہو۔ مجھے خاص قسم کے مذہبی اعمال کی تمنا جب میں اپنے ذاتی گناہ کو خدا کے ذریعے مٹانا بھی نہ چاہتا تھا عہدِ شباب میں محسوس ہوئی۔ لیکن اس مذہبی تمنا کو ایک محسوس شکل اختیار کرنے کے لیے ضروری ہو کہ اعتقاد کے ذریعے ایک منزّہ اور مصفّا خدا کا تصوّر پیدا ہو جائے۔ جب مدرسے میں علوم عقلی کے ذریعے کلیسا کے اعتقادات کی تائید کی جانے لگی، اور جب ایمان کے لیے تجربی علوم سے مثالیں پیش کی جانے لگیں اس وقت مدرسے کی اعلیٰ جماعتوں میں بہت داخلی کش مکش کے بعد میری مذہبی تمنا نے اعتقاد کے نئے راستے اختیار کرنا شروع کیے۔ یہی وہ نقطہ ہو جہاں اصولِ آزادی کو سچّے مذہب اور ساتھ ہی ساتھ اخلاقی نشو و نما کے لیے استعمال کیا جا سکتا ہو۔ انسانوں کی نشو و نما کا یہ قانون ہو کہ عام طور پر عنفوانِ شباب اور شباب میں خصوصاً قابلِ قدر اشخاص میں اخلاقی آزادی کی تمنا بیدار ہوتی ہو جب

یہ کیفیت ہوتی ہے تو اس وقت اخلاق کے لیے یہ بہت بڑا خطرہ ہے کہ تحکم کے ذریعے منظم اور ترقی یافتہ مذہبی عقائد مدارس میں پیش کیے جائیں۔ یقیناً سب طلبا اور خصوصاً وہ جن کی بچپن سے تربیت ایک سخت مذہبی ماحول میں ہوئی ہے، اسے ناقابلِ برداشت نہ سمجھیں گے لیکن وہ ہزاروں طلبا جن کی مدرسے یا باہر کی زندگی بالکل مذہبی نہیں ہوتی یا جو ایک دوسری مذہبی فضا میں سانس لیتے ہیں ان کی اخلاقی جرأت تحکم کے باعث مذہبی ریاکاری میں ضائع ہو جائے گی۔

بے شک سرکاری مدارس کی زندگی میں اس جگہ بہت ہی مشکل سوالات پیدا ہو جاتے ہیں۔ بعض متمدن اقوام نے ان مشکلات کے باعث ہر قسم کی مذہبی تعلیم کو سرکاری مدارس میں ممنوع قرار دے دیا ہے۔ یا خاص فرقوں کے مدرسوں کو اس کی اجازت دی گئی ہے یا اس کو بہت ہی محدود کر دیا گیا ہے۔ لیکن میرا یہ قطعی یقین ہے کہ صحیح تعلیم کو اس راستے پر نہیں جانا چاہیے کیونکہ ایک نوجوان جس کو مذہبی تعلیم مطلق نہیں دی جاتی وہ جماعت کے مذہبی انسانوں کو بالکل سمجھ نہ سکے گا۔ (اس کے عمیق ترین فلسفیانہ مفہوم میں) بلکہ اس کے علاوہ اوّل یا آخر ایک مکمل نظام کی تمنّا کے باعث جو قوانینِ شعور میں مضمر ہے وہ مذہبی اعتقاد کی ایسی شکلوں کو قبول کرے گا جو فطرت پرستی، ارواح پرستی، جادو ٹونے وغیرہ کے توہمات سے کچھ مختلف نہ ہوں گی۔

۱۱۔ عملِ ذاتی کا تصوّر

پستالوزی کی زندگی بھر کی انتھک کوششوں کے باعث ذاتی عمل

کے تصور نے تمام مدارس میں ایک بنیادی حیثیت اختیار کرلی ہے خصوصاً ابتدائی قومی مدارس میں جن میں پستالوزی کے عہد تک صرف میکانکی طور پر پڑھنے، لکھنے، حساب، اور حافظے کی مشق کرائی جاتی تھی اس اصول کے باعث ایک نئی نفسی زندگی پیدا ہوگئی ہے بغیر ذاتی عمل کے تو خالص میکانکی تعلیم بھی سوائے رٹانے کے ممکن نہیں ہے۔ جو لکھنا، پڑھنا اور حساب کرنا سیکھنا، چاہتا ہے، جو معلومات کو اپنے حافظے میں محفوظ کرنا چاہتا ہے اُس کو کسی نہ کسی طرح خود عمل کرنے کی ضرورت ہے۔ اس کے باعث کوئی بنیادی فرق نہیں پڑ جاتا کہ بچہ حروف کی شکلیں شروع میں پنسل سے بناتا ہے یا جس طرح مدرسۂ عمل میں ہوتا ہے وہ ان کو کنکر، دال کے دانوں یا چھوٹے چھوٹے بٹنوں کے ذریعے بناتا ہے۔ عملِ ادراک جو دراصل ایک عملِ ذاتی ہے دونوں صورتوں میں یکساں ہی ہوتا ہے۔ باقی تمام تعلیم پر بھی یہی بات صادق آتی ہے۔ جب ایک طالب علم اس کے طبیعاتی تجربات کو بعینہٖ استاد کی ہدایات کے مطابق انجام دیتا ہے، جب وہ نقش کشی میں خاص نمونوں کی تقلید کرتا ہے، جب وہ جغرافیے کے گھنٹوں میں بڑی احتیاط سے اٹلس پر سے نقشوں کو اتارتا ہے، اپنے ریاضی کے ثبوتوں اور غیر زبانوں کے الفاظ کو حفظ کرتا ہے تو اس کو ہمیشہ مستعد رہنا چاہیے، ہمیشہ اس کو ذاتی طور پر عمل کرنا چاہیے۔

ذاتی عمل کے تعلیمی اصول یا فعالیت کی کیا یہی اہمیت ہے؟ اگر صرف یہی بات ہوتی تو ہمیں یہاں ایک تعلیمی اصول سے بحث کرنے کی ضرورت نہ تھی بلکہ فطرت کی ایک مہیا کردہ چیز ہی سے واسطہ تھا۔ غالباً ہم کو صحیح جواب اس وقت ملے گا جب ہم خود سے یہ سوال

کریں گے کہ یہ ذات یا یہ خودی کیا ہے جس کو عمل کرنا چاہیے ؟

الیوس فلیشر نے اپنی کتاب "کام کی نفسیات" میں ذاتی عمل کو عمل کی وہ صورت قرار دیا ہے جو (الف) آزاد خودی میں سے پیدا ہوتا ہے (ب) جو اس خودی کا مظہر ہوتا ہے اور (ج) جو اس خودی کی تشکیل کرنے کے لیے اس پر دوبارہ اثر انداز ہوتا ہے، وہ مختصراً یوں کہتا ہے کہ "ذاتی عمل خودی کا عمل ہے جو اس میں سے پیدا ہوتا ہے اور اُسی کے لیے کام کرتا ہے" تعلیم کی اس تعریف کو مکمل طور پر تسلیم کر لینا چاہیے لیکن اس کی وضاحت کی ضرورت ہے۔ یہ آزادانہ خودی کیا چیز ہے؟ مجھے اس کے سوائے کوئی جواب معلوم نہیں ہے کہ وہ ایک خاص وقت میں فرد کی اقدار، مقاصد اور رجحانات کا نظام ہے۔ اگر معلم اپنی شخصیت کی اثر آفرینی کی طاقت یا رجحانات کی نشو و نما کے قوانین کو اچھی طرح استعمال کرنے سے اپنے مقاصد اور رجحانات کو طالب علم کے مقاصد اور رجحانات بنا دیتا ہے تو میرے خیال میں معلّم کے متعین کردہ مقاصد کی بنیاد بھی آزادانہ خودی ہی ہو جاتی ہے، کیونکہ طالب علم ان کو اپنے آزادانہ ارادے سے قبول کرتا ہے۔ دوسروں کے متعینہ کاموں کو آزادانہ طور پر قبول کرنے کے باعث جو ذاتی عمل وجود میں آتا ہے وہ ہر حالت میں آزادانہ فعل نہیں ہو سکتا۔ وہ اپنی آزادی اس وقت کھو دیتا ہے جب کاموں کو متعین کر دیا جاتا ہے، اور طالب علم کا نفس داخلی طور پر ان کو قبول نہیں کرتا۔ اس وقت ہم کو اِس تصور کے دوگونہ مفہوم پر نظر رکھنی چاہیے۔ اِس مقولے میں کہ کام اپنی ذات کا مظہر ہوتا ہے نفسی ذات یا وجود کو دوگونہ مفہوم میں استعمال کیا گیا ہے ایک انسان

کا خالص نفسیاتی وجود اور دوسرا اس کا مادّی وجود۔ ایک سادہ اور بے پروا کارکن بھی نفسیاتی نقطۂ نظر سے اپنے وجود کا اپنے کام میں اظہار کرسکتا ہے، جس طرح ایک ایماندار آدمی بھی جو چیزوں کا معروضی طور پر احصا کرتا ہے۔ لیکن اس کام کو تمام عادتوں، خواہشوں اور کیفیتوں سے آزاد ہونا چاہیے۔ اس کو اشیا کے معروضی علم کا ایک مربوط مظہر ہونا چاہیے جو معروضی نفسی وجود کے باعث وجود میں آتا ہے۔ الیوس فیشر کا بھی یہی مفہوم ہے جب وہ نفسیاتی نقطۂ نظر سے کام کے متعلق کہتا ہے کہ وہ انسان کی ذات یا وجود کا مظہر ہوتا ہے۔ آج کل کی "تعلیمی خارجیت" کے باعث ہم جس قدر بھی اس پہلو پر زور دیں وہ کم ہے۔ بچے کی ذاتی اُپج کسی صورت میں بھی صرف خارجی اثرات کا نتیجہ نہیں ہے۔ فیشر کے ذاتی عمل کے تصور کی تیسری خصوصیت کو اگر ہم پیشِ نظر رکھیں یعنی یہ کہ وہ اپنے وجود پر دوبارہ اثر اندازی بھی ہے، تو اس میں شک نہیں ہے کہ انسان کا ہر عمل چاہے وہ آزادانہ ہو یا جبری اس کی زندگی پر اثر انداز ہوتا ہے حتیٰ کہ اس کا خیال بھی۔ میں ان اشعار کا متعدد بار مفہوم بتا چکا ہوں جو گرون والڈ برلن میں ایک باغ کے سامنے ایک تختی پر سیر کرنے والوں کے مطالعے کے لیے آویزاں تھے۔

"تو غالباً یہ خیال کرتا ہے کہ تیرا عمل تجھے دھوکا نہ دے گا

یہ ایک جنون ہے

اپنے سب سے خفیہ اعمال کو خود تو نے ختم کر دیا ہے"

لیکن یہ سوال کیا جا سکتا ہے کہ یہ دوبارہ اثر اندازی ایک اس قسم کا فعل ہے جس کو ہم تصورِ تعلیم میں شریک کر سکتے ہیں۔ یہ کافی نہیں ہے

کہ اس قسم کا ذاتی عمل نئے تصوّرات اور معلومات کے پیدا کرنے میں مدد دیتا ہے، حافظے کو زیادہ تیز اور صحیح کرتا ہے، ادراک کے اعمال کو زیادہ گہرا کرتا ہے اور ہاتھ میں زیادہ مہارت پیدا کرتا ہے۔ اس کو ایک اس قسم کا ذاتی عمل ہونا چاہیے جو اپنی دوبارہ اثراندازی کے باعث ساتھ ہی ساتھ آزادانہ اخلاقی شخصیت کی نشو و نما میں بھی مدد پہنچاتا ہو یعنی ایک ایسے انفرادی نفسی وجود کی نشو و نما میں مدد کرتا ہو جو غیر مشروط اقدار سے معمور ہو۔

ذاتی عمل کو ہم چار قسموں میں تقسیم کر سکتے ہیں، کھیل کود، اسپورٹ، مشغولیت اور کام۔ اگر ہم ان کے تصوّرات کے فرق کو واضح کرنا چاہتے ہیں تو ناکس نثیلر کے باوجود مشغولیت کی ان قسموں کے مقاصد میں ہمیں وہ خصوصیات مل جائیں گی جو ان میں باہم تمیز پیدا کر دیتی ہیں۔

کھیل وہ مشغولیت ہے جو صرف مشغولیت کی خاطر کیا جاتا ہے۔ کھیل اپنے پیشِ نظر کوئی کام نہیں رکھتا۔ انتہائی صورت میں بھی یہ صرف فنی طور پر مدِّ نظر ہوتا ہے۔ خیالی کھیلوں کے عہد کے بعد جب کچھ مقاصد بھی پیشِ نظر ہوتے ہیں تب بھی اس مقصد کا اظہار کسی کام میں نہیں ہوتا، ان کا مقصد چیزوں کا بنانا نہیں ہوتا۔ صرف عمل کی اہمیت ہی کافی ہوتی ہے۔ بچّہ کھیل کے ذریعوں پر مثلاً لکڑی کے ٹکڑوں، کاغذات، پتھروں، کپڑے کے ٹکڑوں وغیرہ پر اکتفا کرتا ہے۔ کھیلنے والے بچّے کا تخیل اشیا کے قوانین کا پابند نہیں ہوتا۔ سرگیوس ہسّ اس لیے بچّے کے کھیل کو عملِ مماثل کہتا ہے جو اسپورٹ کے منتشر اور کام کے آزادانہ عمل سے مختلف ہوتا ہے۔

اسپورٹ وہ مشغولیت ہے جس کے مدِّ نظر کارکردگی کی صلاحیت

کی ترقی ہو۔ اس کا نتیجہ بھی کام کی شکل میں ظاہر نہیں ہوتا۔ اس کا خاص مقصد، اس کا خاص محرک بازی لے جانا ہوتا ہے یا ماہر بننا ہوتا ہے۔ جہاں اسپورٹ دوسرے محرکات کے باعث کیا جاتا ہے مثلاً حفظانِ صحت کے لیے وہاں ہم اسے اسپورٹ نہیں بلکہ جسمانی ورزش کہیں گے۔ اسپورٹ کا کھیل کی طرح کوئی مقصد نہیں ہوتا اور نہ وہ کسی خاص کام کو انجام دیتا ہے۔ ان دونوں قسموں کے خلاف مشغولیت اور کام کی قسمیں ہیں۔ دونوں اس قسم کی مشغولیتیں ہیں جن کا اپنا ذاتی کوئی مقصد نہیں ہوتا بلکہ ایک دوسرے مقصد کے لیے یہ ایک ذریعہ ہوتے ہیں۔ وہ ایک کام انجام دینا چاہتے ہیں اور ایک خیال کو مادی محسوس جامہ پہنانا چاہتے ہیں۔

لیکن مشغولیت کا محرک صرف کام نہیں ہوتا بلکہ وہ خود بھی اپنی آپ محرک ہوتی ہے۔ اس کا مقام کھیل اور کام کے درمیان ہے، اور ایک سے دوسرے کی طرف جانے کے لیے یہ ایک ذریعہ ہے۔ مگر کام کی اہمیت اور مشغولیت کے سامان پر یہ بھی اکتفا نہیں کرتی بلکہ اُسی وقت ختم ہو جاتی ہے جب کام میں دلچسپی ختم ہو جاتی ہے، اور کام کے ختم ہونے پر وہ اکتفا کرتی ہے چاہے وہ کسی صورت میں کیوں نہ ہو۔ معمولی واقفیت عمل کے نشو و نما کی اس منزل کی ایک سچی تخلیق ہے جو بچپن سے شروع ہوتی ہے، اور مشغولیت میں آکر ٹھہر جاتی ہے۔ لیکن تعلیم کا بھی تو کام ہے کہ وہ اس فطری نشو و نما کی اس طرح حفاظت کرے کہ وہ بالآخر ایک کام کی شکل اختیار کرے۔

ان چاروں قسموں میں کام وہ مشغولیت ہے جس کے مدنظر واقعتاً

کام ہے کسی مشغولیت کو ہم اس وقت کام کہہ سکیں گے جب اس کا مقصد کسی کام کی تکمیل ہو۔ بہر صورت تعلیم کے لیے یہ جائز نہیں ہے کہ وہ کسی دوسری مشغولیت کو کام کہے اور کسی بھی سنجیدہ مدرسے نے غیر مکمل مشغولیت کو کام نہیں کہا ہے۔ کھیل صرف عمل کی خاطر مقاصد کا تعین کرتا ہے، اس کے برخلاف کام مقاصد کی خاطر عمل کا تعین کرتا ہے، اور ان کو وہ واقعتاً عملی جامہ پہنانا چاہتا ہے۔ چونکہ کام کی یہ خصوصیت ہے اس لیے کام کے ساتھ ضبطِ نفس، شعوری جد وجہد اور کبھی کبھی تخلیق بھی وابستہ ہے۔ مشغولیت سے یہ چیزیں کبھی بھی پیدا نہیں ہوتیں۔

ہمیں جسمانی کام اور نفسی کام میں فرق کرنے کی عادت پیدا ہوگئی ہے جسمانی کام سے عموماً وہ مشغولیت مراد ہوتی ہے جس کا مقصد مادی ماحول کی تشکیل ہوتا ہے (لکڑی کے کام سے لے کر اوزار، مکانات اور ہر قسم کی مشینری تک کو تیار کرنا) نفسی کام اس کے مقابل میں وہ مشغولیت ہے جس کا مقصد اشیا کے باہمی تعلقات کو مربوط طریقے پر شعور میں پیش کرنا ہے۔ (حساب کے معمولی مسئلوں سے مثلاً دو اور دو چار، اور ابتدائی تجزیائی اور ترکیبی قضایا سے شروع کرکے فلسفیانہ نظامات، شاعرانہ تخلیق اور قوتِ ارادی کے مشکل فیصلوں تک) لیکن ہر جسمانی کام میں کچھ نہ کچھ نفسی کام اور ہر نفسی کام میں کچھ نہ کچھ جسمانی کام کا ہونا ضروری ہے، جس کے بغیر ان کا تصور نہیں کیا جا سکتا۔ کام کی صورتوں کو انسان ایک مسلسل صف میں منظم کر سکتا ہے، جس کے ایک کنارے پر ایک ایسا بامقصد عمل ہے، جس میں زیادہ سے زیادہ جسمانی کام ہے اور دوسرے کنارے پر ایسا عمل جس میں زیادہ سے زیادہ نفسی کام ہے۔

کھیل، اسپورٹ اور مشغولیت میں بھی جب کہ وہ مستقل طور پر انجام دیے جاتے ہیں بلاشبہ تعلیمی اقدار ہیں جس طرح ایک مسلسل کام میں ہیں۔ وہ خاص جسمانی اور نفسی کاموں کی مشق کراتے ہیں اور ان کے ذریعے تجربہ حاصل ہوتا ہے، لیکن اعمال کی مشق اور معلومات کی فراہمی ہمارے تصور کے مطابق تعلیم نہیں ہے، وہ ہنوز نفسی وجود کی تعمیر نہیں کرتے، وہ البتہ وہ ذرائع پیدا کر دیتے ہیں جن کے ذریعے نفسی زندگی تک پہنچا جا سکتا ہے۔ ان ذریعوں کے صحیح استعمال پر یہ موقوف ہے کہ مادّی وجود سے ایک نفسی وجود اور جبلّی وجود سے ایک عقلی وجود نشوونما پاتا ہے یا نہیں۔

البتہ وہ مشغولیت جسے ہم کام کہتے ہیں دوسری قسم کی ہوتی ہے۔ ہمارے تصور کے مطابق کام کی تکمیل اس میں شامل ہے۔ تکمیل کے رجحان کے باعث نہ صرف وہ تدریبی اقدار تک راہ نمائی کرتی ہے بلکہ اس کے بھی پرے سچی تعلیمی اقدار پیدا کر دیتی ہے۔ تکمیل خود جس طرح رکرٹ اپنی کتاب "فلسفے کی عام بنیادوں" میں کہتا ہے کہ اعلیٰ ترین صوری قدر ہے۔ ہم میں سے ہر اس شخص نے اس کا تجربہ کیا ہے جس نے جذبے کے ساتھ اپنے کام کو امکانی طور پر مکمل کرنے کی کوشش کی ہے۔ مثلاً ایک فن کار اس کا اپنے کام کی ظاہری تکمیل میں تجربہ کرتا ہے۔ غالباً وہ اس کا نفسی کام کرنے والے سے زیادہ تجربہ کرتا ہے، کیونکہ یہ تو اپنے عقلی نظام کا صرف داخلی احساس کر سکتا ہے۔ ہماری تعلیم گاہوں کو اپنے ہر کام میں جس کا وہ طلبا سے مطالبہ کرتے ہیں یہ پیشِ نظر رکھنا چاہیے کہ وہ طلبا کو تکمیل کی قدر کا تجربہ کرائیں۔ یہ تعلیم کا ایک بنیادی

قانون ہے۔ جس قدر طالبِ علم ناتجربے کار ہوتا ہے اسی قدر اس میں احتیاط اور استقلال کی کمی ہوتی ہے جو تکمیل کے لیے ضروری ہے۔ لیکن تکمیل کی قدر کا جس قدر زیادہ سے زیادہ تجربہ ہوتا جاتا ہے اسی قدر وہ خود بخود ایک تخلیقی قوت پہنچاتی ہے۔ بے شک اس تجربے کا انحصار دوسری شرائط پر بھی ہے لیکن ان کا یہاں اس وقت بیان نہیں کیا جا سکتا۔

تکمیل کی قدر کے تجربے کے لیے خاص قسم کے کام بہت مفید ہیں۔ یہ وہ کام ہیں جن کی تکمیل کے بعد طالب علم خود ان کی جانچ کر سکتا ہے، بلکہ جو کم یا زائد طالب علم کو جانچنے پر مجبور کرتے ہیں۔ اس قسم میں تمام صنعتی اور نقاشی کے کام شامل ہیں اس کے علاوہ ریاضی، طبیعاتی کیمیائی اور غیر زبانوں سے ترجمے کے تمام کام شامل ہیں۔

جب طالب علم قدرِ تکمیل کا کسی شعبے میں جو اس کی نفسی صلاحیت کے مطابق ہوتا ہے تجربہ کر لیتا ہے تو تعلیمی کام کے لیے وہ بہت کچھ حاصل کر لیتا ہے، کیونکہ تعلیم اس طرح اس کو کسی شعبے کے شکل سے مشکل پہلوؤں تک لے جاتی ہے وہ قدر کے اسی تجربے کے باعث ہر ذریعے کی نفسی ساخت میں گہرائی سے نظر ڈالتا ہے جو اس کے کام کی تکمیل اور ربط میں مدد پہنچاتی ہے۔ اور اگر یہ ذرائع تمدّنی چیزیں ہوتی ہیں جس طرح تمام تعلیمی کاموں میں ہوتا ہے، تو یہ کام اس کو مجبور کر دیتا ہے کہ وہ ان چیزوں کی نفسی ساخت کو معلوم کرے کیونکہ وہ صرف اسی طرح اپنے کام کے لیے ان چیزوں کی قدر اور ان کے فائدے سے واقف ہو سکتا ہے۔

لیکن جس قدر وہ ان چیزوں کی نفسی ساخت معلوم کرتا ہے اور

جس قدر اپنی نفسی ساخت کے باعث وہ ان کو معلوم کر سکتا ہے، اسی قدر وہ نفسی اقدار کا تجربہ کرتا ہے جن سے یہ تمدّنی چیزیں پیدا ہوئی ہیں۔ جب ان نفسی اقدار کا تجربہ ایک حقیقت بن جاتا ہے تو اس سے متعلقہ نفسی اعمال خود بخود پیدا ہونا شروع ہو جاتے ہیں مثلاً فطری، جمالی، اخلاقی، صنعتی، مذہبی اور سیاسی اعمال جن میں رجحانِ تکمیل بدیہی طور پر موجود ہے۔ معروضی نقطۂ نظر پیدا ہونا شروع ہوتا ہے۔ متضاد مقاصد کے قانون کو اپنا مطمحِ نظر تعلیم میں مل جاتا ہے۔ نفسی وجود ازلی اقدار کے عالم میں جا داخل ہوتا ہے۔

بے شک تعلیم کا یہ راستہ وہ راستہ نہیں ہے جس پر ہر طالب علم خود بخود چلتا ہے۔ اُس کے لیے چند شرائط ضروری ہیں۔ تکمیل کے رجحان کے مقابلے میں ذات پر مبنی بہت سے رجحانات ہوتے ہیں جن پر قابو حاصل کرنے کے لیے اکثر حالات میں، خود نفسی صلاحیت رکھنے والے طالب علموں کے لیے بھی تعلیم گاہوں میں بڑی محتاط راہ نمائی کی ضرورت ہے۔ سب سے زیادہ یہ ضروری ہے کہ جس قدر جلد ہو سکے ہر شخص میں اس کام کو مکمل کرنے کا جذبہ پیدا کر دیا جائے جس کے لیے وہ موزوں ہے تاکہ ایسے نفسی چیزوں کے احصا کی داخلی ضرورت محسوس ہو کیونکہ صرف انھیں کے ذریعے وہ نفسی اقدار کا تجربہ کر سکتا ہے۔

اگر ہم ذاتی عمل کی خصوصیت بیان کرنا چاہیں گے، جو صرف تعلیمی عمل کے لیے محرک ثابت ہو سکتی ہے تو کہیں گے، کہ تعلیمی قدر میں وہ آزادانہ کام شامل ہے جو اپنی معروضی تخلیقات میں رجحانِ تکمیل

کی پابندی کرتا ہے، اور اس طرح تدریجاً ذاتی امتحان کے ذریعے معروضی نقطۂ نظر پیدا کرنے کی صلاحیت رکھتا ہے۔

اس طرح فیلشر کے تیسرے مطالبے یعنی ذاتی عمل پر ردِّ عمل کے اثرات کی بھی وضاحت ہوگئی۔

۱۲۔ اصولِ فعالیّت

یہ کوئی نیا نقطۂ نظر نہیں ہے بلکہ بہت ہی قدیم ہے جس کا پتا غالباً وجدانی طریقے پر ہوا تھا۔ تعلیم نے کام کے ساتھ محنت لازمی قرار دی ہے یعنی تمام تعلیم کے ساتھ مربوط ذاتی جانچ بغیر ضبطِ نفس کے حاصل نہیں ہو سکتی۔ الیوس فشر نے بالکل صحیح طور پر کام کے تعلیمی تصور کے ساتھ زُہد کی خصوصیت بھی شامل کر دی ہے۔ اس زہد کا یہ مقصد ہوتا ہے کہ تمام تعلیمی اعمال میں جو مکمل ہوتے ہیں ذاتی امتحان کی نامی عادت پیدا کی جائے۔ جس وقت تعلیم، طالبِ علم کو کھیل سے کام کی طرف رجوع کرتی ہے اسی وقت اس کی تکمیل کی صوری اور غیر مشروط اقدار کو اپنے پیشِ نظر رکھنا چاہیے۔ اِس کا اُس وقت تجربہ ہوگا جب آزادانہ عمل کرنے والا وجود ذاتی امتحان کے دوران میں اپنے کام کے رابطے سے واقف ہوگا۔ یہ تجربہ ساتھ ہی ساتھ اپنی کارکردگی کی صلاحیت اور طاقت کا بھی تجربہ ہے۔ ایک کام کو ہر پہلو سے مکمل کرنے کا شعور ہمیشہ نئے مشکل کاموں کو کرنے کی ہمّت دلاتا ہے۔ غرض کہ کام میں مسرّت کے جذبے کی یہ بنیاد ہے۔ ہماری نشوونما کام کے باعث ہوتی ہے، یہ ایک ایسا خیال ہے جو

نشوونما کی بہت سی صلاحیتیں پیدا کرتا ہے۔ آج سے تقریباً ربع صدی قبل جب نقاشی کو جرمن مدارس میں داخل کیا گیا اور طریقۂ تعلیم کو ذاتی عمل پر استوار کیا گیا تو اس وقت لوگ اس مقولے کی صداقت کا یقین رکھتے تھے کہ قدیم زمانے کے تحکم اور جبر کا راستہ ختم کر دیا گیا اور بچے کی آزادانہ جدوجہد کو تعلیم کا مرکز قرار دیا گیا۔ انسان، جانور، پودے، مناظر وغیرہ غرض کہ ہر وہ چیز جس کو لڑکے آزادانہ طریقے پر اُتارنا چاہتے تھے۔ نقاشی کا موضوع قرار پایا لیکن اکثر حلقوں میں اس کے باعث نقاشی میں کوئی دلچسپی نہیں رہی۔ بہت سے طلبا کو نقاشی کا شوق نہ رہا۔ تمام ادھورے علم کا یہی حشر ہوتا ہے بشرطیکہ ضرورت اس کو اور بھی زیادہ خراب نہ کر دے یعنی کارکردگی کی صلاحیت ہی کو فنا کر دے۔ ہم اصولِ فعالیت کو مندرجۂ ذیل طریقے پر بیان کر سکتے ہیں:-

"اس بات کی فکر کر کہ تمام کاموں میں طالب علم کے آزادانہ اعمال اس کی اس وقت کی نفسی ساخت کے بموجب تعلیمی مقاصد کے مطابق ہوں یا ہو سکتے ہوں۔ صرف کام کی مختلف منزلوں ہی کو نہیں بلکہ تکمیل شدہ کام کو بھی، طالب علم کو اس حد تک اچھی طرح جانچنا چاہیے جس حد تک کہ ذاتی عمل کی صورت اور اس کے مفہوم کے لیے یہ ممکن ہو۔"

یہ اصول ذاتی عمل کی اہمیت پر اس قدر زور نہیں دیتا جو اصولِ آزادی میں خود موجود ہے، جس قدر کہ اس کی شکلوں پر زور دیتا ہے۔ ہر آزادانہ کام مفہوم اور معانی کے ذریعے ہی نہیں بلکہ

اس کی شکل کے ذریعے بھی نفس انسانی پر اثر انداز ہوتا ہے۔ اسی لیے یہ اصولِ فعالیّت لازماً اصولِ آزادی کو محدود کر دیتا ہے۔ تدریس میں مکالمے کا طریق ایک بنیادی اصول ہے۔ کُلّیت، فعالیّت، آزادی اور انفرادیت کے ساتھ مل کر وہ مدرسۂ عمل کی ماہیتِ اصلی کو ظاہر کرتا ہے جس طرح میں نے اس کا تذکرہ اپنی کتاب "مدرسۂ عمل" کے تصوّر میں کیا ہے۔

قدیم مدارس میں زبانوں کے لیے جمنازیم (ہائی اسکول کی ایک قسم جس میں زبانوں کی تعلیم پر زور دیا جاتا ہے) میں اس اصول کو تسلیم کیا گیا تھا، کیونکہ منطقی تربیت جس پر وہ اس قدر زور دیتے تھے، اسی اصول کو لاطینی اور یونانی زبانوں کے ترجمے میں استعمال کرنے کا نام تھا۔ تمام ترجمہ اصل کے صحیح اور مربوط مفہوم کی طرف راہ نمائی کرتا ہے بشرطیکہ اس کو دونوں نقطۂ نظر سے جانچا جائے یعنی غیر زبان کے مضمون کا تنقیدی طور پر مطالعہ کیا جائے اور تسلیم شدہ مفہوم کی احتیاط کے ساتھ جانچ کی جائے۔ ریاضی کی تعلیم میں بعینہٖ اسی طریقِ کار کو اختیار کیا گیا تھا۔ انسان کامیابی کے ساتھ ترجمہ اس وقت تک کر سکتا ہے جب تک کہ وہ اس کا صحیح مفہوم ادا کر رہا ہو

جب دوسرے مضامین کی تعلیم شروع ہوئی اور خصوصاً علومِ فطری کی، اس وقت اس اصول کو قربان کر دیا گیا اور بلاشک اس وقت جب کہ چیزوں کی کثرت کا علم اصولِ تحکم کے ماتحت کر دیا گیا۔ جب ہاتھ سے کام کا خیال بھی ابتدائی مدرسوں میں داخل ہوا تو عمل کے ذریعے تعلیم اور ہاتھ کے کام کو ہم معنی قرار دیا گیا اور ہر قسم

کے کام کو ذاتی عمل قرار دیا گیا، بغیر اس کا خیال کیے ہوئے کہ وہ کام واقعتاً انسانی خودی یعنی طالب علم کے مفہوم اور کام پیدا کرنے والے اقدار اور مقاصد کے مرکز سے پیدا ہوا ہے یا نہیں۔ اُسی وقت دراصل اس اصول کو کلیتاً بھلا دیا گیا۔ کام کو داخلی قوانین کا پابند ہونا چاہیے تاکہ ایک با مفہوم کام پیدا ہو سکے، کام کرنے والے کو اپنا کام ہمیشہ اس اصول سے جا پہنچنا چاہیے تاکہ کام میں تعلیمی قدر باقی رہے اس بات کو مدرسۂ عمل کے حامی بالکل بھول گئے۔ یہ حامی چونکہ ہمیشہ مدرسۂ عمل کی نئی اصطلاح میں رطب اللسان رہے اس لیے وہ اصولِ فعالیت جیسے واضح اصول کو فراموش کر گئے۔ مدرسہ "مدرسۂ عمل" کہلایا جاتا تھا لیکن ہو گیا وہ دراصل "کھیل کا مدرسہ"۔ مدرسۂ عمل وہ صرف اسی وقت ہو سکتا ہے جب اس کے کاموں میں کام کے اصولوں کی پیروی کی جائے گی اور وہ طالب علموں کو اس کا موقعہ دے کہ وہ اپنے ذاتی آزادانہ عمل کے ذریعے ان قوانین کو انجام تک پہنچائیں۔ یہ قوانین نظری، جمالی، صنعتی اور سماجی شعبوں میں منقسم ہیں۔

لیکن تمام کام جو طالب علموں سے لیا جاتا ہے یا جس کا وہ خود انتخاب کرتے ہیں اس قابل نہیں ہوتا کہ وہ طلبا کو اپنے ذاتی امتحان کی طرف مائل کرے اور اس طرح چیزوں کو معروضی طور پر سمجھنے کی ان میں نامی عادت پیدا ہو جائے۔ ان عقلی کاموں میں وہ مشغولیتیں ہیں جن میں کام کا ربط، عدد، وزن وغیرہ کے ذریعے قائم ہوتا ہے یعنی جن کا تجربے کے ذریعے احصا کیا جا سکتا ہے۔ تصدیق کے

ذریعے یہ معلوم ہو جاتا ہے کہ کام کیا ہے اور وہ کس طرح انجام دیا گیا ہے۔ اس میں تمام صنعتی کام، ریاضی اور تعمیر سے متعلق ہزاروں کام اور طبیعاتی اور کیمیائی کام شامل ہیں۔ یہ کام بے شک طالب علم میں ان کاموں کو جانچنے کی عادت پیدا کر دیتا ہے جنھیں وہ ختم کر چکا ہے اور وہ اُسے اپنے کام کی تنقید پر بھی مائل کرتا ہے، جب وہ اس کام میں کچھ نقص دیکھتا ہے۔ میرا ایک دوست جو جرمن صنعتی دنیا کا ایک بڑا آدمی ہے مجھ سے ہمیشہ کہا کرتا تھا کہ "کسی آدمی کو اپنے کام کے غیر تکمیل کرنے کی سزا اس قدر جلد نہیں ملتی جس قدر کہ ایک صناع کو" اور مجھے یہ تسلیم کرنا چاہیے کہ اگر ہم تعلیم کے مصنفین کو بھی اسی خطرے سے ڈرائیں تو نظری نقطۂ نظر سے تعلیم پر جرمن میں جو کثیر تعداد میں کتابیں لکھی جاتی ہیں وہ ختم ہو جائیں اور ان کے اصل مضمون کو جمع کرنے کے لیے ایک چھوٹا سا رسالہ کافی ہو۔

اس کے علاوہ وہ تمام مضامین اہمیت اختیار کر لیتے ہیں جس کی تکمیل کی پرکھ داخلی آنکھ سے کی جا سکتی ہے۔ جہاں تک مدرسے کا تعلق ہے اس میں سب سے پہلے غیر زبانوں سے مادری زبان میں ترجمہ داخل ہے اس کے بعد مادری زبان سے غیر زبانوں میں ترجمے کا درجہ ہے۔ دونوں میں یہ شرط ضروری ہے کہ ساتھ ساتھ اظہارِ خیال کے لیے احساسِ لسانی بھی پیدا ہو جائے۔ لیکن وہاں بھی جہاں یہ احساسِ لسانی کسی کام کی تنقید کا مادہ پیدا نہیں کرتا استاد کے ساتھ کام کرنے میں یا جس طرح گائڈنش نے کوشش کی ہے مشترکہ جماعتی کام میں طالب علم کو اپنے کام کی خوبی یا خرابی کا عموماً عقلی طور پر

علم ہو جانا چاہیے۔

درس کے دوسرے تمام مضامین ذاتی امتحان کی عادت بہت کم پیدا کرتے ہیں۔ بلاشبہ ہائی اسکولوں میں ذاتی امتحان مشکل سوالات کے جواب سے وابستہ ہوتا ہے جن کے لیے کافی معلومات کی ضرورت ہوتی ہے، مثلاً دنیا، ادب، فنونِ لطیفہ اور کلیسا کی تاریخ کے متعلق سوالات، معاشی اور سیاسی جغرافیے کے سوالات، سادہ مذہبی اور اخلاقی تصورات کے تجربے سے متعلق سوالات وغیرہ جو طالب علم بیں ذاتی کوشش فرض کر لیتے ہیں۔ اس جگہ کچھ تھوڑا سا اثر ڈالا جا سکتا ہے۔ ہیوگو گا یڈش نے بھی اپنے نفسی مدرسۂ عمل میں اس چیز کو پیشِ نظر رکھا تھا جب اس نے کہا تھا کہ ذاتی جدوجہد اس طریقۂ تعلیم کی خاص خصوصیت ہے، جو وہ مستقبل کے مدرسوں میں رائج کرنا چاہتا ہے۔ اعلیٰ اور درمیانی جماعتوں کے طالب علموں میں ذاتی جدوجہد اور ذاتی پرکھ کا مادہ ہر مضمون کے ذریعے پیدا کرنا چاہیے۔ لیکن تاریخ، جغرافیہ اور تصورات کے تجزیے کے ذریعے ہم کس طرح ذاتی امتحان کا مادہ پیدا کر سکتے ہیں گو کہ اس اصول کی اہمیت کو ہم تسلیم کر چکے ہیں؟ کیا ہم یہاں بھی ذاتی امتحان کے اسی حل کی طرف پہنچتے ہیں جس طرح ہم صنعت یا علومِ فطرت یا ریاضی یا خود غیر زبانوں کے ترجمے میں پہنچتے تھے؟ کیا ہمارے پاس نفسی علوم کے لیے ویسے ہی قطعی طریقے موجود ہیں جس طرح کہ ریاضی، علومِ فطری اور نقاشی میں تھے؟ کیا عموماً نفسی علوم کی تحقیق کرنا طالب علموں کی صلاحیت سے باہر نہیں ہے؟ غرض کہ انسان یہ کہہ

سکتا ہے کہ ان تمام شعبوں میں تصدیق کے لیے ذاتی تعلیم دینا ممکن نہیں ہے۔ وہ اسی وقت تعلیم کو فرض کر لیتے ہیں جس وقت وہ طلبا سے اس چیز کا مطالبہ کرتے ہیں جو ذاتی جدوجہد کا سب سے آخری نتیجہ ہوتی ہے، چنانچہ ان شعبوں کے کاموں کو صرف اعلیٰ جماعتوں میں کیا جا سکتا ہے۔ جہاں خود کام ذاتی امتحان پر مجبور نہیں کرتا وہاں استاد کو خود یہ کرنا چاہیے ورنہ ایسی عادات پیدا ہو جائیں گی جو دوسرے شعبوں میں کام کے لیے بھی خطرناک ثابت ہوں گی۔ ہمارے عہد کی عجیب بات یہ ہے کہ ہم میں بہت کچھ روح موجود ہے لیکن ہم اس روح کی تہذیب کے لیے اس پر بہت ہی کم تنقید کرتے ہیں۔

۱۳۔ اصولِ اجتماعیت

ذاتی جدوجہد یا نفسی اعمال کی صحیح تربیت صرف تدریس کا ہی کام نہیں ہے بلکہ وہ اجتماعی تعلیم کا بھی کام ہے۔ اگر اصولِ فعالیت تدریس کا ایک بنیادی اصول ہے تو اصولِ اجتماعیت تعلیم کا بھی ایک بنیادی اصول ہے۔ تصورِ تعلیم پر بحث کرتے ہوئے ہمیں کئی دفعہ اس بات کا پتہ چلا ہے کہ آزاد اخلاقی شخصیت کے مطالبے کے ساتھ اس حاملِ قدر جماعت کو بھی با اخلاق بنانے کا مطالبہ شامل ہے جس کا فرد ایک رُکن ہے۔ حاملِ قدر جماعت کو ہم اس وقت تک با اخلاق نہیں بنا سکتے جب تک ہم اس کے ہر رُکن کو با اخلاق نہ بنائیں لیکن ان ارکان کو با اخلاق بنانے کے لیے ضروری ہے کہ حاملِ قدر جماعت خود ہی پہلے سے کسی قدر با اخلاق ہو۔ یہ ایک دائرہ نہیں ہے نفسِ معروضی

حاملِ قدر جماعت کی اُن چیزوں میں جو نشوونما کی ایک حد تک پہنچ چکی ہیں اثر آفرینی اور مطابقت (اپنے وسیع ترین مفہوم میں جس میں باضابطہ تعلیم بھی شامل ہے) کے ذریعے ہزاروں طریقے سے اپنا اظہار کرتا ہے اور یہ پھر اسی نفسِ معروضی کو نسلاً در نسلاً منتقل کرتے رہتے ہیں۔ جس وقت تک حاملِ قدر جماعت میں مطابقت کے رجحانات باقی رہتے ہیں اس وقت تک یہ تمدن ترقی کرتا چلا جاتا ہے۔

جماعت کو با اخلاق بنانے کے لیے یہ ضروری ہے کہ خود فرد میں چاہے کسی قدر کم کیوں نہ ہو، اخلاقی شخصیت بننے اور اس کے لیے جدوجہد کا مادہ موجود ہو کیونکہ صرف اسی جدوجہد کے باعث ضروری ہوگا کہ ان جماعتی مشکلات پر بھی قابو حاصل کیا جائے جو انسان کی انتہائی داخلی ترقی کی راہ میں حائل ہوتی ہیں۔ اخلاقی شخصیت کے لیے جس طرح ہم پہلے ہی بتا چکے ہیں اپنی ذات کا اخلاقی علم بھی ضروری ہے، لیکن یہ جس طرح ہم زور سے کہہ چکے ہیں صرف درس کا کبھی بھی نتیجہ نہیں ہوتا بلکہ صرف عمل کا ہوتا ہے۔ وہ عمل جو حاملِ قدر جماعت میں کیا جاتا ہے۔ اخلاقی علم، اخلاقی ارادہ اور اخلاقی عمل یہ تین مختلف قسم کے تصورات کا نتیجہ ہیں اور اوّل الذکر دونوں عناصر سے تیسرا کبھی نہیں پیدا ہوتا۔ سقراط کا یہ خیال کہ خیر کی صداقت کے علم کا لازمی نتیجہ تصورِ خیر کے مطابق عمل بھی ہوتا ہے غلط ہے۔

لیکن یہ بھی ایک غلطی ہے کہ اپنی ذات کو با اخلاق بنانے کی جدوجہد کے باعث لازماً جماعت کو با اخلاق بنانے کی جدوجہد بھی وجود میں آجاتی ہے۔ ہم کئی بار یہ بتا چکے ہیں کہ اکثر اوقات ذاتی

جدو جہد انسان کو جماعت سے علیحدہ کر دیتی ہر اور اکثر ایسا ہو بھی چکا ہر۔ لیکن ایک ایسے عام مستقل ارادے کا وجود جو صرف اپنی ذات کے لیے زندگی گزارے اور جسے صرف اپنی نجات کی فکر ہو ناممکن ہر چونکہ تجربہ اس قسم کے مقصد کے حصول کو فوراً ہی غیر ممکن بنا دیتا ہر۔ ایک عام ارادے کے پیشِ نظر ہمیشہ جماعتی زندگی میں اخلاقی نظم پیدا کرنا ہی ہو سکتا ہر۔ وہ صرف ایک ایسے ہی خیر کا طالب ہوگا، جو وہ مختلف کام کرنے والی جماعت میں حاصل کر سکتا ہر۔

جب ہم تعلیم کے مسئلے کو عام طور پر حل کرنا چاہیں تو ہمیں طالب علم سے ایک جماعت کے اندر عمل کرانا چاہیے، نہ صرف اس لیے کہ وہ اپنی اس وقت کی اخلاقی حالت سے اپنے اعمال کے امتحان کے ذریعے واقف ہو جائے بلکہ اس عمل اور ردِّ عمل سے واقفیت کے لیے بھی جو اخلاقی جدو جہد کے تیز ہونے کے باعث پیدا ہوتا ہر۔ اُسے جماعت کو با اخلاق بنانے میں دوسروں کے ساتھ مل کر کام کرنا چاہیے، چاہے وہ اپنے ذاتی اعمال کے شعور ہی کے ذریعے کیوں نہ ہو۔ جس کا تعلق صرف فرد سے ہو، وہ دراصل تعلیمی فعل نہیں ہر گو کہ اس کا رجحان تمام تعلیم میں پایا جاتا ہر۔ عام طور پر، تعلیم سے ہمیں جس چیز کا مطالبہ کرنا چاہیے، وہ یہ ہر کہ وہ جماعت میں کام کے ذریعے طالب علم میں اخلاقی جرأت پیدا کرے، تاکہ وہ اپنے وجود کے اخلاقی عنصر کو اُس وقت نہ چھپائے جب ماحول اس سے اس کا مطالبہ کر رہا ہو۔ یہ قدیم مقولہ کہ "جو تجھے نہ جلائے اسے مت پھونک" ایک غیر اخلاقی اصول

ہو جائے گا، اگر اس کا اطلاق اخلاقی موقعوں کے لیے بھی کیا جائے گا۔ جس طرح اخلاقی جرأت، انصاف کا احساس اور دوسروں کا بے لوث فائدہ چاہنا شہریوں کی بہترین خوبیاں ہیں اسی طرح اخلاقی بزدلی بھی ریاست کے شہریوں کے لیے ایک بنیادی عیب ہے۔

اُس جماعت کو جس میں ہم طالب علم کو داخل کرنا چاہتے ہیں لازماً جبر پر مبنی نہ ہونا چاہیے بلکہ اسے آزاد ہونا چاہیے۔ اس کے علاوہ اس میں جو بہی کہ وہ کھیل کی نہیں بلکہ کام کی جماعت بننا چاہتی ہے، ایک حامل قدر جماعت کی خوبیاں ہونی چاہییں، یعنی اس کے تمام اراکین کو ایک مشترکہ نفسی قدر کے ذریعے داخلی طور پر وابستہ ہونا چاہیے۔ کھیل کی جماعتیں ہمارے نفسی قدر کے مفہوم میں حاملِ قدر جماعتیں نہیں ہیں لیکن چونکہ وہ صرف بامقصد جماعتیں بھی نہیں ہیں اس لیے ہمارے کام کے لیے مفید ہیں۔ صرف ان بامقصد جماعتوں کو جن سے ان کے اراکین مختلف اقدار کے باعث چاہے وہ مادی ہوں یا مبنی بہ ذات ہوں وابستہ ہوتے ہیں، ہم عام طور پر ذریعۂ تعلیم کی طرح استعمال نہیں کر سکتے۔ وہ تمام اعتراضات جو کام کی جماعتوں میں طلبا کی تقسیم کے خلاف کیے گئے ہیں اسی حد تک صحیح ہیں کہ ان کام کی جماعتوں میں طلبا مشترکہ نفسی قدر کے باعث متحد نہیں ہوتے بلکہ ان کو صرف ایک مشترکہ مادی مقصد مربوط کرتا ہے۔ لیکن جب کام کی جماعت ایک اخلاقی تصور کی حامل ہو یعنی جس کا مقصد سچی دوستی پیدا کرنا ہو۔ یا علم، فن اور مذہب کے لیے خود کو وقف کرنا ہو، یا مدرسے کے اخلاقی

احترام کو باقی رکھنا ہو، یا حاجت مندوں کی مدد کرنا ہو یا انصاف کی فتح میں مدد پہنچانا ہو تو یہ بات صاف ہے کہ اس قسم کی کام کی جماعتوں میں آزادانہ خدمت کرنا چاہیے۔ یہ خدمت ایسی جماعت میں لڑکے اور لڑکیوں سے کسی دوسرے سبب ہی سے کیوں نہ لی جارہی ہو اخلاقی اعتبار سے مفید ہے۔ کسی خاص مقصد کی خدمت کو ہمیشہ اخلاقی خدمت کے تصوّر کے لیے موڑا جا سکتا ہے۔

اِن مباحث کے بعد ہم اب اصولِ اجتماعیت کو مندرجہ ذیل صورت میں ظاہر کر سکتے ہیں۔

"آزادانہ طور پر حاملِ قدر جماعتوں میں طالب علم کو شامل کر کے نشو و نما کی ہر منزل میں اس بات کا خیال کرے، کہ اس کو اپنے اعمال کے ذریعے صرف اپنا اخلاقی علم نہ ہو جائے بلکہ وہ اپنی ذاتی جدو جہد جماعت کو با اخلاق بنانے میں بھی صرف کرے۔"

اس قسم کی حاملِ قدر جماعت کو کس قسم کا ہونا چاہیے اس کو میں اپنی کتابوں میں متعدد بار بیان کر چکا ہوں۔ ہم اس جگہ صرف ان سوالات کی تشریح کرنا چاہتے ہیں، مثلاً کیا مدارس کی تنظیم بحیثیت ایک حاملِ قدر جماعت کے اس طرح ہو سکتی ہے کہ وہ طلبا کو اس طرح تربیت کرے کہ وہ جماعت کو با اخلاق بنانے کی خدمت انجام دے سکیں؟ یہ وہ سوال ہے جس پر بڑا اختلافِ خیال موجود ہے۔ اکثر اس سے انکار کیا جاتا ہے لیکن اس کی تائید بھی بڑے شد و مد سے کی جاتی ہے۔ یہ مدرسے کی جماعت کے ذریعے مدرسے میں حکومتِ خود اختیاری کا سوال ہے۔

۱۴۔ مدرسے میں اصولِ اجتماعیت اور اخلاقی حکومتِ خود اختیاری

طلبا کی حکومتِ خود اختیاری بحیثیت ایک تعلیمی فعل کے صرف اس وقت حق بجانب قرار دی جا سکتی ہے جب اس کا مقصد آپ اپنی تعلیم کرنا ہو، جب وہ کم ازکم فرد کی جماعت کے اندر تعلیم کے لیے ایک ضروری ذریعہ ہو۔ حکومت خود اختیاری میں اس سے ہمارا مفہوم اپنی یا دوسری طاقت کے باعث دوسروں پر حکومت کرنا نہیں ہے بلکہ ہمارا مطلب اس سے خود اپنے آپ پر حکومت کرنا ہے۔ یہ ایک حکومت ہے جس میں حاکم خود ہی محکوم بھی ہے بعینہٖ اسی طرح جس طرح اپنے اوپر قابو حاصل کرنے میں ہوتا ہے۔ جس میں قابو حاصل کرنے والا وہی ہوتا ہے جس پر قابو حاصل کیا جاتا ہے یا جس طرح ذاتی تعلیم میں ہوتا ہے جس میں معلم اور طالب علم ایک ہی ہوتا ہے۔ حکومتِ خود اختیاری میں ضبطِ نفس اور ذاتی تعلیم کے موضوع اور حامل کے ایک ہونے کے باعث مسائل میں بڑی پیچیدگی پیدا ہوجاتی ہے۔

حکومتِ خود اختیاری کو بحیثیت اخلاقی تعلیم کے ایک ذریعے کے چار قسم کے کام انجام دینا ہوتے ہیں۔ ہم یہ بھی کہہ سکتے ہیں کہ ان چار مسئلوں کا حل صرف حکومتِ خود اختیاری ہی کر سکتی ہے بلاشک اُن شرطوں کے ماتحت جن کے متعلق ہم بعد میں بحث کریں گے۔ یہ چار کام مندرجہ ذیل ہیں:۔

(الف) اس کو سماجی احساس بیدار کرانا چاہیے اور اس کی تربیت کرنی چاہیے یعنی یہ شعور پیدا کرنا چاہیے کہ ہر شخص اپنے اعمال میں اس کا

ذمہ دار ہے کہ وہ اس جماعت کی اخلاقی نشو ونما میں مدد کرے جس میں وہ شامل ہے۔

(ب) اُس کا یہ بھی کام ہے جیساکہ ہم پہلے ظاہر کر چکے ہیں کہ اخلاقی جرأت پیدا کرے اور اس کو قوی بنائے یعنی اپنے اعتقادات کا الفاظ اور اعمال کے ذریعے ہر اس جگہ اظہار کرے جہاں خاص حالات میں جماعت کے اخلاقی مفاد کا یہ تقاضا ہو۔ اس میں وہ ذاتی خوشنودی اور نفع اور نقصان کی پروا نہ کرے۔

(ج) اس کو بہت سے عمل کے موقعوں کے ذریعے طلبا میں جماعت کی بے لوث خدمت کا مادہ پیدا کرنا چاہیے تاکہ جماعت کا فائدہ ہو اور اس کے ذریعے افراد کا بھی اس حد تک فائدہ ہو جس حد تک کہ ان کی صلاحیتوں کے لیے ممکن ہو۔ بغیر اس قسم کے باقاعدہ عمل کے بے لوث فائدہ پہنچانے کا جذبہ صرف جذبات کے ارتعاش ہی میں ضائع ہو جاتا ہے اور اس سے کوئی عمل پیدا نہیں ہوتا۔ جماعت کی یہ بے لوث خیر خواہی جماعتی زندگی میں شہریوں کے لیے ایک دوسری بنیادی خوبی ہے۔

(د) آخر میں جہاں اس کو طالب علم کی پختگی اجازت دے یہ نقطۂ نظر پیدا کرنا چاہیے کہ شخصیت کی اخلاقی تکمیل اور جماعت کی اخلاقی تکمیل میں باہم ردّ عمل ہوتا رہتا ہے یعنی جماعت کے تمام ارکان کے لیے ان کی اخلاقی تکمیل کا موقع اس وقت سب سے زیادہ موجود ہوتا ہے جس وقت افراد اپنے کاموں کے ذریعے دوسروں کو اور اس طرح جماعت کو با اخلاق بنانے کی کوشش کرتے ہیں۔

یہ چاروں کام یعنی سماجی احساس کی بیداری اور اس کی تقویت، اخلاقی جرأت، بے لوث خیر خواہی، اخلاقی شخصیت اور اخلاقی جماعت کی باہمی اثر اندازی اس وقت تک انجام نہیں پاسکتی جب تک کہ فرد جلد از جلد جماعتی زندگی کے بہت سے کاموں میں حصہ نہ لے، کیونکہ ان چاروں مقاصد کے لیے شخصی تجربات کی کثرت کی ضرورت ہے۔ صرف تصورات میں وضاحت اس کے لیے کافی نہیں ہے۔ وہ اثرات جو ہمارا عمل اور برتاؤ جماعتی زندگی پر مرتب کرتا ہے، اس کا تجربہ اور علم ہم کو اخلاقی قوانین کے عقلی علم کے ذریعے نہیں ہوتا بلکہ وہ جماعت میں ایک ذمہ دارانہ طریقے پر خدمت کرنے ہی سے حاصل ہوسکتا ہے۔ یہ ذمہ دارانہ کام وہ نفسی قوتیں پیدا کر دیتا ہے، جو تمام مشکلات پر جو جماعت میں آزادانہ اخلاق کی نشوونما میں چاہے وہ خود اپنی ہوں یا اپنے ساتھیوں کی حائل ہوتی ہیں، قابو پالیتی ہیں۔

اخلاقی تعلیم کا یہ کام ہے کہ وہ اخلاقی تصورات کو واضح کرے اور فکر کو اخلاقی مسائل کی مشق کرائے۔

شہری تعلیم کا یہ کام ہے کہ ریاست کا مفاد اور اس کے فرائض کو طالب علموں کے سامنے واضح کرے۔ ریاست کے اس مفاد کی حفاظت اور حصول کے لیے جو نظام اور ادارے قائم ہیں ان سے آسان طریقے پر واقفیت پیدا کرائے اور بالآخر تاریخی مثالیں دے کر ان مقاصد کے حصول کے لیے ان کے دلوں کو مشترکہ کام کے لیے گرمائے۔

یہ مذہبی تعلیم کا کام ہے کہ مذہبی جذبات اور خیالات کے مخصوص

اعتقادات کے بموجب نشو و نما کرے اور اس طرح اخلاقی اعمال کے لیے بنیادیں فراہم کر دے۔

لیکن یہ طلبا کی خود اختیارانہ حکومت کا کام ہر کہ وہ افراد کو باضابطہ طریقے پر اخلاقی اعمال کی عادت ڈالے، انھیں اعمال کے انتشار سے نکال کر آزادی تک پہنچائے۔ اُن کے دل میں ان کے تمام کاموں اور برتاؤ کے متعلق ذمّہ داری کا احساس پیدا کرے، اور سب سے زیادہ ان میں اپنی ذات کا اخلاقی علم پیدا کرے۔

اخلاقی ذاتی علم ہمیں کبھی بھی اخلاقی، شہری یا مذہبی تدریس سے حاصل نہیں ہو سکتا۔ پھر چاہے وہ ہمیں کسی قدر بھی واضح تصورات کیوں نہ دیں۔ ہم واقعتاً با اخلاق ہیں یا نہیں اس کا علم ہمیں اسی وقت ہو سکتا ہر جب ہم دوسروں کے مقابلے میں ذمّہ دارانہ طریق پر عمل کریں اور اس طرح اس جماعت میں ہمارے اعمال ذمّہ دارانہ ہوں جس سے ہمارا تعلق ہر۔

ہم نے اپنی بحث کو اس سے شروع کیا تھا کہ حکومتِ خود اختیاری صرف اسی وقت ایک تعلیمی حیثیت رکھتی ہر جب اس کا مفہوم ذاتی تعلیم ہو۔ ہر شخص کو معلوم ہر کہ ذاتی تعلیم کا کیا مفہوم ہر اور کن شرائط کے تحت میں وہ ممکن ہر۔ جب تک طالب علم میں ایک اخلاقی اصول زندہ نہ ہو جائے، چاہے یہ گزشتہ باضابطہ تعلیم کا نتیجہ ہو یا چاہے وہ غیر متوقع واقعات کے تجربے کے باعث ہو، ذاتی تعلیم کے معنی اپنے آپ کو اس دلدل سے نکالنا ہیں جس میں انسان گر گیا ہر۔

خود محکوم جماعت میں جب تک اخلاقی اصول کار فرما نہ ہو اُس وقت تک حکومتِ خود اختیاری ایک نہایت ہی دلیرانہ فعل ہوگا۔ مساعد حالات میں بھی انسان ہزاروں غلطیوں ہی میں سے گزر کر ایک دل خوش کن مقصد تک پہنچ سکتا ہے۔

اس سے بھی زیادہ اس قوم کے لیے حکومتِ خود اختیاری خطرناک ہے جس کے اراکین کی ایک بہت بڑی تعداد اخلاقی اقدار سے معمور نہ ہو۔ ان اراکین کو سماجی روح سے معمور ہو کر، اخلاقی جرأت اور بے لوث خیر خواہی کے ساتھ، اخلاقی شخصیت اور اخلاقی جماعت کے تعلقات کو پیشِ نظر رکھتے ہوئے عمل کرنا چاہیے۔ حکومتِ خود اختیاری باوجود اس قسم کے مرد اور عورتیں ہونے کے بھی اس وقت تک ناکامیاب رہتی ہے جس وقت تک کہ قوم کی اکثریت میں ازلی اقدار اور ان کے حامل انسانوں کے لیے کسی نہ کسی قسم کا جذبۂ احترام موجود نہ ہو۔ ایک انسان اپنے نفس پر صرف اسی وقت قابض ہو سکتا ہے جب اس کے ذاتی، غیر اخلاقی، فطری رجحانات اور اس کی غیر سماجی افتادِ طبع پر اخلاقی رجحانات اور سماجی ضروریات حاوی ہو جائیں اور وہ اپنے تجربے کے باعث ان چیزوں کی تائید کرے۔ اسی طرح ایک قوم پر حکومتِ خود اختیاری صرف اسی وقت قائم ہو سکتی ہے جب اس کے اراکین اپنے تجربے کے باعث ازلی اقدار کے حامل کی قیادت برضا و رغبت تسلیم کر لیں۔

حکومتِ خود اختیاری کا مدرسے میں یہ کام ہے کہ وہ ہر رکن کو اُس کے عمل اور برتاؤ کے ذریعے اخلاق کا تجربہ کرائے اور اس طرح

قدر سے معمور رہبر کی ضرورت محسوس کرائے اور بخوشی اس کو اس کی اطاعت پر راضی کرائے۔

ان مباحث سے دو باتیں پیدا ہوتی ہیں۔ اولاً وہ خاص معروضات جن کے تحت میں طلبا کی حکومتِ خود اختیاری وہ اخلاقی صفات پیدا کرتی ہے جس کے باعث ہم اس کا مطالبہ کرتے ہیں۔ دوم چند خاص اصول جن کی پابندی پر اخلاقی اثرات واقعتاً مبنی ہیں۔

مندرجہ بالا مباحث کے مطابق یہ معروضات مندرجۂ ذیل ہیں:-

(الف) ایک درس گاہ میں طلبا کی تعداد اس قدر زیادہ نہیں ہونی چاہیے کہ پھر آپس کے باہمی ذاتی تعلقات کی نشو و نما کے لیے کوئی موقع ہی نہ رہے۔

جس مدرسے میں ۴۰۰ سے زائد طلبا ہوتے ہیں وہاں حکومتِ خود اختیاری کا چلانا بہت ہی مشکل ہو جاتا ہے اور صرف ایک محدود قسم کی حکومتِ خود اختیاری صرف جماعتوں میں رائج کی جا سکتی ہے۔

(ب) مدرسے میں اثر اندازی کا وقت خارجی اثر اندازی کے وقت سے بہت کم نہ ہونا چاہیے۔ جن مدارس میں صرف ہفتے میں دس گھنٹے تک ہی تعلیم ہوتی ہے اور اس کے علاوہ مدرسے کے باہر اوقات میں خاص مقاصد کے لیے انجمنوں کے ذریعے اثر اندازی کا کوئی موقع نہیں ملتا، وہاں حکومتِ خود اختیاری بالکل ممکن نہیں ہے۔

(ج) طلبا کی جماعت میں ایسے اراکین کی ایک کثیر تعداد ہونی چاہیے جن کی شخصیت کی قدر اور ذمّہ داری کے احساس سے دوسرے طلبا سبق لے سکیں۔

(ڈ) مدرسے کے تمام ارکین کو ایک برادرانہ سلسلے میں منسلک ہونا چاہیے۔ استادوں کو خود تعلیم کے جماعتی نصب العین کے خادموں کی حیثیت سے ایک دوسرے کی حفاظت اور مدد کرنی چاہیے۔ ان کو تعلیم کی ازلی قدر کا حامل ہونا چاہیے اور صرف سرکاری ملازمین، عالم، صناع، اہلِ فن، مدرس اور مبلغ ہی نہ ہونا چاہیے۔

(ر) سب سے زیادہ درس گاہ کے صدر کو حکومتِ خود اختیاری کی تعلیمی قدر سے غیر معمولی طور پر معمور ہونا چاہیے نہ صرف اس لیے کہ وہ مدرسے کے کام کی جماعت میں اوّل درجہ رکھتا ہے، بلکہ اس لیے بھی کہ وہ ان مشکلات کو دور کرتا ہے جو انسانی فطرت کی کمزوری کے باعث ہر جماعت کی حکومتِ اختیاری میں پیدا ہوتی ہیں۔

(س) معمر لوگوں میں بھی حکومتِ خود اختیاری کا مضبوط جذبہ پایا جانا چاہیے۔ بزرگوں میں جبر کی روح اور مدرسے کی زندگی میں اخلاقی آزادی کی روح یہ دو کلیتاً متضاد چیزیں ہیں۔

(ش) تمام ملک کے مدارس کو ایک واحد نظام کے ماتحت نہ لانا چاہیے۔ ریاست میں آزادی کے اصول کو جہاں تک ممکن ہو سکے کار فرما ہونا چاہیے حتیٰ کہ اس کو مدارس میں بھی رائج کرنا چاہیے۔ جہاں صدر مدرسین اور مقامی تعلیمی افسران تعلیمی زندگی میں کوئی آزادانہ حصّہ نہیں رکھتے ہیں۔ جہاں اعلیٰ افسران مدرسے کے لیے سبھی کچھ متعین کر دیتے ہیں۔ وہاں نہ استادوں میں اور نہ طلبا میں کسی قسم کی ذمّے داری کی روح پیدا ہو سکتی ہے۔ حالانکہ صرف اسی کے باعث حکومت خود اختیاری کی برکات

نازل ہو سکتی ہیں۔

ان مفروضات کے تحت میں طلبا کی حکومتِ خود اختیاری کے لیے مندرجۂ ذیل اصول مرتّب کیے جا سکتے ہیں:۔

(الف) حکومتِ خود اختیاری کو کبھی بھی احکامات پر مبنی نہ ہونا چاہیے۔ اس کا انحصار بہت حد تک اُن چھ مفروضات پر ہے جن کا ہم اوپر ذکر کر چکے ہیں۔ اگر ان میں سے کوئی بھی مفروضہ کم ہو جائے تو یہ فائدے سے زیادہ نقصان پہنچا سکتی ہے۔

(ب) حکومتِ خود اختیاری کو تدریجاً رائج کرنا چاہیے اور بیدار شدہ اخلاقی جماعتی روح کے مطابق اس کو وسیع کرنا چاہیے۔ انفرادی درجوں کی جماعتیں یا بعض مضامین کے لیے آزاد انجمنیں مثلاً علوم، فنونِ لطیفہ یا اسپورٹ کی جماعتوں سے اس کام کو شروع کیا جا سکتا ہے۔

(ج) طلبا کی حکومتِ خود اختیاری کو کسی صورت میں بھی تمام معاملات کے لیے اختیارِ کلّی نہ ہونا چاہیے۔ مدرسے کے صدر مدرس کے اختیارات اس طرح کم ہو جاتے ہیں اور طلبا کا منتخب شدہ نمائندہ اُس کی جگہ لے لیتا ہے۔

(د) حکومتِ خود اختیاری کو نہ لائحۂ عمل کے مسائل سے اور نہ داخلی درس کے مسائل سے کوئی سروکار ہونا چاہیے۔ ان کا خاص مقصد طلبا کی نفسی اور اخلاقی تربیت ہونی چاہیے۔ باہمی امداد کے مسائل، درس میں طلبا کو حاضر رکھنے کا مسئلہ، اس کے علاوہ مدرسے کے باہر کا مسئلہ، درس کے ذریعوں کا مسئلہ،

غرض کہ وہ تمام مسائل جو طلبا اپنی مختلف انجمنوں کے ذریعے تعلیمی روح سے معمور ہو کر حل کرنا چاہتے ہیں، حکومتِ خود اختیاری کے حلقے میں ہونا چاہیے۔

(س) جب تعلیم کا موضوع اور طالب علم کی سیرۃ اس بات کی اجازت دے تو کام کی جماعت کے تصوریں سے اجتماعی فرائض کا احساس پیدا کرانا چاہیے۔ خصوصاً ان کو جو اخلاقی حس اور انتظام کی صلاحیت زیادہ رکھتے ہیں ان تمام نتائج کی ذمّے داری محسوس کرنی چاہیے جو اجتماعی کام کے سبب فرداً فرداً اور کلّی طور پر مرتّب ہوتے ہیں۔

(ش) ہر ایک حکومتِ خود اختیاری کے لیے ضروری ہے کہ وہ ان مسائل کو حل کرنے کے لیے جو اُسے تفویض کیے گئے ہیں اکثر اوقات تمام طلبا کے جلسے کیا کرے۔ درس گاہ کے معلّمین کو ان جلسوں میں سامعین کی طرح شرکت کرنی چاہیے۔

(ص) اس آئین کو جو طلبا کی حکومتِ خود اختیاری کی بنیاد ہوتا ہے صدر مدرس یا مدرسین کو جبراً رائج نہ کر دینا چاہیے۔ طلبا کی نشو و نما کے ساتھ ساتھ تدریجاً اس کو بھی ترقی کرنا چاہیے۔ طلبا کے حقوق میں تدریجی ترقی کا اس پر انحصار ہے کہ قدیم اور جدید طلبا میں مختلف حالات میں کس قسم کے تعلقات قائم رہتے ہیں۔ اگر وہ ٹھیک ہو جاتے ہیں تو طلبا اور استادوں کو انھیں احترام کی نظر سے دیکھنا چاہیے۔ لیکن صدر مدرس کو ہمیشہ اس بات کا حق ہونا چاہیے کہ وہ بہترین آئین کو بھی کچھ عرصے کے لیے معطل کر دے۔

ان مباحث پر ہم کو اس جگہ اسی پر اکتفا کرنی چاہیے۔ اس کی جزئیات میں جانا یہاں ممکن نہیں ہے۔ حکومتِ خود اختیاری کی مخالفت اکثر ان قوموں میں کی جاتی ہے جو اینگلو سکسن نہیں ہیں اس بارے میں یہاں کچھ کہنا غیر ضروری نہ ہوگا۔ جس قدر اقوام ایک جابرانہ آئین سے ایک جمہوری آئین کے تحت میں جاتی ہیں اسی قدر نوجوانوں کو شہری تعلیم کا دینا ضروری ہو جاتا ہے۔ لیکن شہری تعلیم کی کامیابی اور ناکامیابی کا انحصار مدرسے میں حکومتِ خود اختیاری کے جاری کرنے پر موقوف ہے۔ صرف وہی مدرسے کو ایک انفرادی فخر و غرور کی جگہ کی بجائے ایک سماجی قربانی کی جگہ بنا سکتی ہے۔ فطری ذہنی یکسانیت کی بجائے وہ عملی انسانی تنوع پیدا کر سکتی ہے۔ وہ مدرسے کو معلومات حاصل کرنے کی جگہ کی بجائے معلومات کے استعمال کرنے کی جگہ بنا سکتی ہے۔ مدارس میں اس نہایت ضروری اور بنیادی اصلاح کی سخت ضرورت ہے جو صرف اخلاقی تعلیم کر سکتی ہے۔ ہمارے پاس ذہنی تعلیم، فنی تعلیم اور صنعتی تعلیم کے مدارس ہیں مگر سماجی تعلیم کے لیے ہمارے پاس کوئی مدرسہ موجود نہیں ہے۔ حکومتِ خود اختیاری ہمارے مدارس کو سماجی تعلیم کے مدارس بنا دے گی۔

۱۵۔ فہم کا نفسی دائرۂ عمل

اب ہم تعلیم کے آخری اصول یعنی اصول انفرادیت پر بحث کرنا چاہتے ہیں۔ قبل اس کے کہ ہم اس کے تصور کو مرتب کریں ہم مادی اور شخصی عناصر کی باہمی اثر اندازی سے بحث کرنا چاہتے ہیں۔

انسان چاہے اُسے کسی بھی طرح ظاہر کرے لیکن وہ دراصل موضوعی اور معروضی نفس کی باہمی اثر اندازی ہے۔

شخصی تمدنی عنصر مادی تمدنی عناصر سے اس میں مختلف ہے کہ موخر الذکر میں بحیثیت با مفہوم اداروں کے ایک ربط پایا جاتا ہے۔ شخصی تمدنی عنصر یعنی ایک تعلیم یافتہ انسان، ایک اخلاقی آزاد شخصیت میں اس کے خلاف جب تک وہ زندہ رہتا ہے مادی عناصر کے زیرِ اثر اس ربط کے علاوہ اپنے خاص ذاتی معانی اور مفہوم بھی کارفرما رہتے ہیں۔ صرف اسی باعث ایک شخص کو ایک فطری انسان سے ممیز کیا جا سکتا ہے کہ اس کے نفسی اعمال کی ساخت اس کے منفرد قوانین میں مختلف ہوتی ہے۔ اس گہرے فہم کا اس کے تمام اعمال، برتاؤ، خیالات اور جذبات پر اثر پڑتا ہے۔ اس کی ساخت کا اصلی مفہوم انسانیت کے اصلی عین میں مضمر ہے، یعنی وہ نفسی قدر کے کسی خارجی مظہر کا حامل ہے۔ ایسے زمانے گزر چکے ہیں اور غالباً اس قسم کے اور زمانے آئیں گے جب اس قسم کے مظاہرات عام طور پر ایک مثالی صورت اختیار کر لیں گے، مثلاً پریکلیز کے زمانے میں یونان کے سیاست داں شہری، عہدِ متوسط میں کلیسا کے لوگ عہدِ جدید میں امریکہ کا معاشی انسان جو قدرِ متغیر بھی ہوتا ہے، گوتم بُدھ کے عہد کا ہندستان کا ملائم انسان، فلورنس کی نشاۃِ ثانیہ کا جمالی انسان وغیرہ۔ جب ان تمام انسانوں کی مکمل شکل کو پیشِ نظر رکھا جائے تو انسانیت کے لامحدود عین کی مختلف مثالی صورتیں ہمارے پیشِ نظر آجاتی ہیں۔

تاریخی زمانوں میں ان کی نشوونما ہوتی ہے اور معروضی تمدنی عناصر کے عمیق ترین مفہوم کو صرف فطری طور پر نہیں سمجھتے، شعوری طور پر ذہن سے اس کا احصا نہیں کرتے، بلکہ غالباً بغیر کسی نظری فہم کے، یعنی بحیثیت نفس موضوعی ان کا زندہ تجربہ کرتے ہیں اور تمام تمدنی عناصر میں اُسے محسوس کرتے ہیں، اور اس عمیق ترین مفہوم کو جو تمام اشیا میں موجود ہوتا ہے، ایک تصور کائنات کی طرح ظاہر کرتے ہیں۔ ایک رواں ندی کی طرح مسلسل مادی اشیا میں یہ ظاہر شدہ مفہوم زندہ شخصیتوں میں موضوعی صورتیں اختیار کرتا رہتا ہے۔ یہ امکان سے ایک انفرادی واقعیت میں منتقل ہوجاتا ہے۔ نفسِ تخلیق کے انفرادی قوانین کے تابع ہوجاتا ہے وہ ساتھ ہی نفسِ معروضی کو نئی مادّی اور شخصی شکلیں پیدا کرکے وسیع کردیتا ہے، جو ایک عرصے تک قدیم مفہوم کو برقرار رکھنے کی کوشش کرتی ہیں، لیکن یہ بھی! بہت سی مسلسل ترمیمیں کیے بغیر نہیں ہوسکتا۔ اس میں بہت سی نئی نئی شاخیں پیدا ہوجاتی ہیں۔ غرض کہ اس طرح نفسِ معروضی کا نظام اور موضوعی نفسی زندگی ایک دوسرے کے ساتھ بالکل وابستہ رہتی ہے۔ ہنس فرائر کا یہ کہنا بالکل صحیح ہے کہ ہمیں دونوں کو نفسِ معروضی کے تصور ہی میں شامل سمجھنا چاہیے کیونکہ مادی عناصر صرف اسی لیے نفسِ معروضی ہیں کہ انھیں دوبارہ حقیقی نفسی زندگی کی ضرورت پیش آتی ہے جو چیز یہاں پیش آتی ہے وہ نفسی دائرۂ عمل کی ایک قسم کی ترقی ہے۔

لیکن جب انسان ایک مادّی تمدنی عنصر کے صرف نظری پہلو

کی معلومات حاصل کرتا ہے تو یہ ضروری نہیں ہے کہ وہ اس مادی عنصر کے اصل مفہوم کو بھی سمجھ گیا ہو۔ میں ایک مغربی انسان ہونے کے باوجود بھی ہندستانی فلسفے کی قسم اور اس کے مفہوم کے متعلق معلومات حاصل کرسکتا ہوں۔ اس کے طریقے اور اس کے معنی کی خوبیوں اور خامیوں کو سمجھ سکتا ہوں، میں اس مطالعے کے باعث اپنے ذہنی اعمال کی ترتیب کرسکتا ہوں بغیر اس کے کہ اس کا عمیق ترین مفہوم میری نفسی زندگی کا ایک جزو ہو جائے۔ لیکن تعلیم ہمارے مفہوم میں اس طرح ایک مربوط شخصی نفسی وجود ہے جس طرح ایک علم، یا فنی شاہ کار، یا ایک ریاست مادی نفسی وجود ہے۔ مادی چیزوں کی معروضی روح کا انفرادی موضوعوں میں اظہار ہونا چاہیے گو کہ وہ ان ترمیموں کے ساتھ ہی کیوں نہ ہو، جو اس قسم کے انفرادی مظاہرات کے ساتھ لازمی ہیں۔ ایک تمدنی عنصر ایک تعلیمی عنصر اس وقت ہو جائے گا جب اس کے عمیق ترین مفہوم کا طالب علم دوبارہ احصا کرلے، اور اس میں بھی اسی قسم کی چیزیں پیدا کرنے کا مادہ پیدا ہو جائے۔ لیکن اس کے لیے یہ ضروری ہے کہ اس شخص میں جس نے معروضی طور پر چیزیں بنائی ہیں، اور اس میں جو ان چیزوں کے اصل مفہوم کو سمجھنا چاہتا ہے، ایک قسم کی نفسی مطابقت موجود ہو۔ ایک سچے معمار کے لیے اگر اس کا کام واقعتاً بامعنی ہے، تو عقلی یا صنعتی پہلو زیادہ اہمیت نہیں رکھتے، بلکہ سب سے زیادہ اس کے کام کا مفہوم ہی اہم ہوتا ہے۔ مثلاً ایک گوتھک گنبد، یا ایک شاہی محل، یا ایک قلعہ وغیرہ کا مفہوم۔ اس با قدر مفہوم کے باعث جو مقاصد کے پیچھے

ہوتا ہے، اور جن کو اس میں ظاہر ہونا چاہیے صناع تخلیق کرتا ہے۔ اگر ہم اس عمیق ترین مفہوم کا احصا نہیں کریں گے تو ہم ان چیزوں کو بھی سمجھ نہ سکیں گے۔ لیکن ہم اس مفہوم کا صرف اُسی وقت احصا کر سکتے ہیں، یعنی سمجھ سکتے ہیں، جب وہ کام جسے ہم سمجھنا چاہتے ہیں، خود ہم میں کسی قدر موجود ہو، وہ ہماری نفسی زندگی کا ایک جزو ہو۔ اور اسی باعث نفسی فعالیت پیدا کر دے، جو بلا شک ان اصلی محرک افعال کے مماثل تو نہیں ہوتا لیکن اپنے رجحان اور صفت میں ان سے مطابقت ضرور رکھتا ہے۔ یہ صرف دوسروں کے تجربات کی تقلید نہیں ہوتی بلکہ یہ ہمیشہ ساتھ ہی ساتھ ایک قسم کی نئی تخلیق بھی ہوتی ہے۔ اور یہ اس وقت ہوتا ہے جب نفسِ معروضی صحیح فہم کے ذریعے نفسِ موضوعی میں ایک نئی اور زندہ صورت اختیار کر لیتا ہے۔

۱۶ — اصولِ انفرادیت کی تعلیم میں کارفرمائی

فطرتاً اس موضوع میں جس میں خیر کی روح کا اظہار ہوتا ہے ضروری نہیں ہے کہ شروع ہی سے اُس کے عمیق ترین معانی واضح طور پر موجود ہوں، لیکن فرد کی نشوو نما کا رجحان ضرور اس طرف ہونا چاہیے جس طرف کہ مادی اور شخصی عناصر کے اصل معروضی مفہوم کا تقاضا ہو۔ جب یہ واقعہ ہے تو جس طرح ہزاروں مثالوں سے ثابت ہوتا ہے کہ "نفسِ موضوعی اشیا کی تشکیل کے باعث اُن اعلیٰ اور عمیق شعبوں میں جا داخل ہوتا ہے، جہاں وہ دراصل اپنے

ذاتی تجربے کی صلاحیت کے باعث نہیں جا سکتا۔ خصوصاً شخصی عناصر ہیں وہ زبردست تعمیری طاقت ہے جو اس کی نفسی زندگی کو بہت بلندی پر پہنچا دیتے ہیں۔ اگر ہم کارکردگی کی صلاحیت کا صرف صنعتی مفہوم نہ لیں بلکہ اس سے مفہوم وہ طاقت لیں جو قدر کے باعث اشیا کے تعلقات میں ایک نظم و ضبط پیدا کر دیتی ہے تب ہم یہ کہہ سکتے ہیں کہ جو انسان خود اس صلاحیت کو پیدا کر سکتے ہیں صرف وہی اس کے عمیق ترین مفہوم کو بھی سمجھ سکتے ہیں، کیونکہ وہ اس صورت میں نہ صرف صوری اور صنعتی کارکردگی کی صلاحیت حاصل کریں گے بلکہ وہ اصلی صلاحیت کے مالک بھی ہوں گے۔ چیزوں کے تعلقات کو صرف تنقیدی طور پر احصا کرنے کے لیے فقط فنی عمل کی ضرورت ہے۔ جو فلسفیانہ غور و فکر کر سکتا ہے، وہ ہر ایک منطقی فلسفیانہ نظام کو سمجھ سکتا ہے لیکن اس کے تجربے کے لیے یعنی اس کے عمیق ترین مفہوم کو سمجھنے کے لیے ضروری ہے کہ انسان اس سے معمور ہو جائے، وہ اس کی زندگی پر حاوی ہو جائے، وہ اس کے مفہوم کو اپنی نفسی زندگی کا جزو سمجھے، صرف اسی طرح اس کا فہم بھی اسی جانب ترقی کرے گا۔ ان تمام فنون میں جن کا مفہوم بلا واسطہ ان کی خارجی صورت میں دکھائی دیتا ہے، انسان اگر ذرا بھی ان کے صوری عناصر سے واقف ہو تو نفسی مطابقت کے باعث وہ ان کے تمام مفہوم کا تجربہ کر سکے گا بغیر اس کے کہ وہ ان چیزوں کو بنانے کی خود بھی صلاحیت رکھتا ہو۔ رسم و رواج کے مفہوم کو ہم اس وقت تک سمجھ نہیں سکتے جب تک

کہ وہ ہماری نفسی زندگی پر کچھ نہ کچھ اثر انداز نہ ہوں۔ اس قسم کے انسان اگر انصاف کے مفہوم سے مطلق بھی واقف نہ ہوں، تو وہ ایک ریاست کے آئین کے عمیق ترین مفہوم کو کبھی بھی سمجھ نہ سکیں گے۔

لیکن ہر تمدنی عنصر چاہے وہ مادی ہو یا شخصی ایک انفرادی عنصر ہے، جس کے اپنے خاص خواص ہوتے ہیں۔ یہ بات وہاں بھی صادق آتی ہے جہاں مثال کے طور پر کسی خاص عہد میں ایک جماعت کا تمدن داخلی طور پر بالکل مربوط ہوتا ہے، جہاں ہر قسم کے نفسی اعمال ان کی انتہائی گہرائیوں میں ایک تصورِ کائنات کے ذریعے ایک ہی رشتے میں پرو دیے جاتے ہیں۔ یہ بات ہمارے زمانے پر بھی صادق آتی ہے۔ لیکن ان انفرادی خصائص کا تعین صرف انفرادی جسمانی اور روحانی صلاحیتیں ہی نہیں کرتی ہیں جن کے ساتھ انسان دنیا اور تمدن میں داخل ہوتا ہے۔ یہ بہت دیر تک نشو و نما کی ایک ہی منزل میں ٹھہری رہتی ہیں قبل اس کے کہ وہ ایسے نفسی اعمال کو بیدار کریں جو نفسِ معروضی سے معمور چیزوں کی تخلیق کا باعث ہوں۔ اپنی بیداری کے بعد نفسی اعمال میں سے کون سے اعمال اس طاقت کو بیدار کرتے ہیں جو نفسی وجود کی نشو و نما کے لیے اور زیادہ محرک ثابت ہوتی ہے، اس کا انحصار جس طرح ہم پہلے ہی بتا چکے ہیں صلاحیتوں پر بھی ہے۔ مگر یہ صلاحیتیں ایک غیر محدود طریقے پر اپنی مختلف اقسام کے باعث افراد میں ملی جلی ہے۔ دراصل اس انفرادی میل ہی کے باعث فرد کو ان مادی اور شخصی عناصر کی طرف کشش پیدا ہوتی ہے جو اسی قسم کے نفسی اعمال کے باعث وجود میں آئی ہیں۔ ایک ابتدائی سادہ مفہوم

جس میں کوئی شعوری گہرائی نہیں ہوتی صرف اس وقت وجود میں آتا ہے
جس وقت نفس کا کوئی بھی قانون اپنی نشو و نما نہیں کرتا۔ یہ ابتدائی فہم
اشیا کے ان سادہ تعلقات کے باعث پیدا ہوتا ہے، جو تمام تمدنوں کی
سطح پر دکھائی دیتے ہیں، لیکن آہستہ آہستہ بیدار نفس اشیا کی گہرائیوں
میں جاتا ہے اور زیادہ سے زیادہ اس کے اصل مفہوم کو سمجھنے لگتا ہے۔
اشیا کا انتخاب یہاں اب فرد کی نفسی ساخت ہی نہیں کرتی، جو اپنی
امکانی نفسی صلاحیتوں کے باعث اثر انداز ضرور ہوتی ہے، بلکہ اشیا
کے بامفہوم تعلقات بھی اب اسے متعین کرتے ہیں۔ جس قدر آخرالذکر
صورت پیش آتی ہے، اسی قدر یہ ڈر لگا رہتا ہے کہ اشیا جامد نہ ہو جائیں۔
بعض حالات میں تو اشیا کا مفہوم اس قدر جامد ہو جاتا ہے کہ ایک ہی نفسی
ساخت رکھنے والے انسان بھی باہم ایک دوسرے کو نہیں سمجھ سکتے
حالانکہ ان کی نفسی نشو و نما کی بنیادیں ایک ہی قسم کی نفسی اقدار ہوتی
ہیں۔ مثلاً یہ ہوتا ہے کہ ہزاروں پروٹسٹنٹ، کیتھولک مذہب کے مذہبی
نظام کو نہیں سمجھتے، حالانکہ دونوں صورتوں میں ان کے فہم کی بنیادیں
ازلی مذہبی قدریں ہیں اور ان کی نفسی ساخت مذہبی اعمال کی پابند ہے۔ اگر
وہ اپنے مذہبی تصور کی سطح اور درمیانی منزلوں پر نہ ٹھہر جاتے بلکہ
اپنے شعور میں اس کی گہرائیوں تک پہنچتے تو دونوں کو اپنی زندگی کے
مشترک عناصر ہاتھ آجاتے، یعنی مذہب عیسوی کے عمیق ترین مفہوم
تک وہ پہنچ جاتے، ایک ماورائی عقلی وجود کے ذریعے سے تمام بدی
سے نجات، حقیقی زندگی کے تمام تضاد سے نجات اور اپنے ذاتی
اعمال اور دنیا کے حقیقی واقعات میں اصولوں کے مطابق فرائض کی

ادائی کا انھیں علم ہو جاتا۔ چاہے خارجی سطحوں میں کسی قدر بھی تضادئیوں نہ ہو، انسانوں کے اور اشیا کے آپس کے تعلقات میں کسی قدر بھی اختلاف کیوں نہ پائے جائیں، ایک خدائی طاقت کا دنیا کے واقعات سے تعلق چاہے سمجھ میں نہ آئے لیکن عمیق ترین فہم کے نئے شعوری تجربے میں انسانوں کو ایک ہی برادری کا رکن محسوس کرنا چاہیے، جو ایک حامل قدر جماعت کے رکن ہیں، اور جن کی زندگیاں ازلی قدر کے سررشتے سے بندھی ہوتی ہیں۔ دوسری حامل قدر جماعتوں پر بھی یہی بات صادق آتی ہے جو اپنے اعمال کی بنیاد خاص قسم کی نفسی اقدار پر رکھتے ہیں۔ تعلیمی اعمال اپنے طالب علم کے فہم کا چاہے کسی قدر خیال رکھیں، ان کے نفسی وجود کی نشوونما کریں، وہ اشیا کے ان بامعنی تعلقات کا کسی قدر خیال رکھیں جو طالب علم میں موجود ہوتے ہیں، لیکن ان کو ہمیشہ اس کی حفاظت کرنی چاہیے کہ ان کے مقاصد جامد نہ ہو جائیں، اگر وہ بدستور آزاد اخلاقی شخصیت اور جماعت کو با اخلاق بنانے کے نصب العین کو زندہ رکھنا چاہتے ہیں۔ صرف اسی طریقے پر تعلیم باوجود طالب علم کے اعمال سے وابستہ ہونے کے بھی دوسرے ذریعوں سے اس کے فہم اور مقصد کو باقی رکھے گی۔ اس طریقے سے چیزوں کو ذہنی طور پر احصا کرنے کے سوا اور بھی کچھ حاصل ہوتا ہے، یہ ایک ایسا سوال ہے جس کا کوئی عمومی جواب نہیں دیا جا سکتا۔

لیکن یہ تمام مباحث ہمیں تعلیم کے ایک ایسے اصول کی طرف راہ نمائی کرتے ہیں جسے ہم اصولِ انفرادیت کہتے ہیں اور جس کا

احصا ہم مندرجۂ ذیل طریقے پر کرتے ہیں :۔

"ایک تمدنی عنصر کی انفرادی نفسی ساخت اور طالب علم کی انفرادی ساخت میں باہمی کمل یا کسی قدر مماثلت ہونی چاہیے، جبھی ایک تمدّنی عنصر ایک تعلیمی عنصر ہو سکتا ہے۔"

یہاں ساخت کے معانی کو ہم کس قدر وسیع کر سکتے ہیں یا اس کو وسیع کرنا چاہیے، تاکہ وہ بالکل جامد نہ ہو جائیں جس کا میں ابھی تذکرہ کر چکا ہوں، ایک ایسا سوال ہے جس کے جواب کی میں یہاں جرأت نہیں کر سکتا۔ بعض حالات میں اصول کو معنی کے ساتھ بھی مطابق کیا جا سکتا ہے، اس کی مثال مجھے فشٹے کی نفسی نشوونما میں ملتی ہے۔ فشٹے کے اعمال کی ساخت اس کی انتہائی گہرائیوں میں وہی تھی جو اسپینوزا کی تھی، یعنی وہ فلسفیانہ مذہبی رنگ کی تھی۔ اپنی فلسفیانہ نظری صلاحیت کے باعث وہ تمام زمانوں کے فلسفیانہ نظاموں کو بغیر شک و شبہہ کے سمجھ سکتا تھا لیکن اس کی نجات صرف کانٹ کے فلسفے کے ذریعے ہو سکی جس نے اس کے تمام نفسی وجود کو بلند کر دیا اور اس میں وہ تخلیقی قوتیں پیدا کر دیں، جنھوں نے خود اس کی تکمیل کی طرف راہ نمائی کی۔ بعض بڑے انسانوں کی زندگی میں جو یکایک روشنی پیدا ہو جاتی ہے، بغیر اس کے کہ ان کے فہم میں بنیادی طور پر تبدیلی ہو اس کو صرف اسی طرح واضح کیا جا سکتا ہے کہ داخلی طور پر نفسی مطابقت والے انسان باہم ایک دوسرے پر اثر انداز ہوتے ہیں، جن میں سے ایک کا فہم دوسرے سے زیادہ گہرا اور مربوط ہوتا ہے۔ اخلاقی آزادی کے متلاشیوں کے عظیم الشان واقعات، ان انسانوں کے حالات جو داخلی

وحدت پیدا کرنے کے لیے کوشاں رہتے ہیں صرف اسی نفسی مطابقت کے ذریعے سمجھ میں آسکتے ہیں۔

فنونِ لطیفہ کے تعلیمی اثرات میں بھی صرف جمالی اعمال ہی سب کچھ نہیں کرتے بلکہ مماثل فہم کی بھی اس میں بڑی اہمیت ہے۔ یہ کوئی اتفاقی امر نہیں ہے کہ جذباتی دور کی شلر کی شاعری خصوصاً ڈرامے نوجوانوں کو، گوئٹے کی فلسفیانہ نظموں مثلاً نصب العین اور زندگی وغیرہ کی نسبت زیادہ پسند ہیں۔ وہ ان پر اس لیے زیادہ اثر کرتے ہیں کہ نوجوان شلر کے فلسفیانہ تصورِ کائنات سے بھی کچھ نہ کچھ اتفاق رکھتے ہیں۔ اگر یہ بات سچ ہے جس کو بعض مرتبہ تسلیم کیا جاتا ہے کہ آج کل کے نوجوانوں پر شلر کی شاعری کا اس قدر اثر نہیں ہوتا جس قدر انیسویں صدی کے نوجوانوں پر ہوتا تھا، تو اس کا صرف یہ سبب ہو سکتا ہے کہ ہمارے زمانے کے نوجوانوں کی نفسی ساخت کلیتاً بدل گئی ہے۔ بُت سازی اور مصوری میں فحش کاری کے مظاہرات ہر اخلاقی انسان میں اس قدر نفرت پیدا کر دیتے ہیں کہ وہ باوجود انتہائی جمالی احساس رکھنے کے بھی ان چیزوں سے مسرت حاصل نہیں کرتا۔ موسیقی جو مسرت، تمنّا، درد، غم، روحانی تسکین، شومیٔ قسمت، نفسانی خواہشات وغیرہ کے جذبات کو ظاہر کرتی ہے اس لیے عام طور پر پسند کی جاتی ہے کہ یہ جذبات تمام انسانوں میں پائے جاتے ہیں۔ مثلاً جس میں شیفتگی کا جذبہ موجود نہیں ہے اُسے وجود موسیقی سمجھنے کے بیتھوون کی موسیقی کے بعض حصے مطلق بھی متاثر نہیں کر سکیں گے۔ ایمرسن کا یہ مقولہ "ممالکِ متحدہ امریکہ میں عام طور پر مشہور ہے کہ "علم کا تنہا

واحد دروازہ دراصل اسی جیسا ہو جاتا ہے جس کا علم مطلوب ہو۔ فنونِ لطیفہ کے اثرات کے بارے میں جو بات صادق آتی ہے وہ اس سے زیادہ مذہبی اعمال کے بارے میں سچ ہے۔ مذہبی عمل کی صلاحیت ہر شخص میں موجود ہوتی ہے بشرطیکہ وہ مرجھا نہ جائے یا اسے برباد نہ کر دیا جائے۔ مذہبی خبر چاہے وہ کہیں سے وجود میں آئی ہو اکثر انسان کی زندگیوں کو بلند کر دیتی ہے۔ لیکن نہایت ترقی یافتہ توحید پر مبنی مذہبی نظامات کے معنی اس حد تک متعین ہو چکے ہیں کہ ان کے اثرات انسانوں پر اُسی قدر زیادہ مرتب ہوتے ہیں، جس قدر مذہبی انسانوں کی داخلی صلاحیت کے باعث ممکن ہو۔ یہ مطالبہ ناموزوں نہیں ہے کہ تعلیم اپنے طلبا کو دوسرے ترقی یافتہ مذہبوں کے اعتقادات سے بھی احترام کے ساتھ واقف کرائے۔ بہرحال اس طرح جماعت کے مذہبی تمدن کی بڑی خدمت ہوگی، اور مختلف مذاہب کے پیرو ایک دوسرے کو بہتر طریقے پر سمجھ سکیں گے۔ آج کل تو صرف اختلافات پر ہی زور دیا جاتا ہے جس کا ہمارے مدارس کے مذہبی تعلیم کے گھنٹوں میں اظہار ہوتا رہتا ہے اور جہاں صرف دوسروں کے اعتقادات پر بے جا تنقید کی جاتی ہے۔

۱۷۔ مدارس کے نظام کے لیے اصول انفرادیت کی اہمیت

ہمارا یہ آخری تعلیمی اصول بھی دراصل ایک قدیم تعلیمی نقطۂ نظر

ہے جسے ہم نے علمی طور پر مرتب کرنے کی کوشش کی ہے۔ تمام زمانوں میں جب انسان نے تعلیمی مسائل پر غور و خوض کیا تو اس پہ یہ بات واضح ہو گئی کہ تعلیم کے ہر موضوع کے لیے ایک ہی قسم کے ذریعے استعمال نہیں کیے جا سکتے۔ اسی طرح آج بھی تعلیم میں انفرادیت کا حق مکمل طور پر تسلیم کر لیا گیا ہے چاہے عملاً اس سے کسی قدر بھی چشم پوشی کی جاتی ہو۔ اس کی ضرورت کا ہر اس شخص کو احساس ہو جاتا ہے جو تعلیمی کام انجام دیتا ہے۔ جس طرح اقلیدس میں تجربے سے یہ معلوم ہوتا ہے کہ دو نقطوں کے درمیان سب سے چھوٹی لکیر سیدھی لکیر ہوتی ہے، اسی طرح تجربے سے تعلیم میں انفرادیت کا اصول بھی اسی وقت معلوم ہو جاتا ہے، جب وہ تعلیم کا ایک محدود تصور اپنے پیش نظر نہیں رکھتا، اور اسے احساس ہوتا ہے کہ ہر فرد کی اپنی ایک خاص شخصیت ہوتی ہے۔

لیکن تعلیم کی نظر اس وقت تک صرف تعلیمی چیزوں تک محدود تھی، جن کے ذریعے انسان تعلیم دینا چاہتا تھا۔ اس لیے یہ اصول صرف یک طرفہ ہو گیا۔ تعلیم کے پیش نظر صرف یہی بات تھی کہ فرد کو ان تعلیمی چیزوں کی واقفیت کس طرح کرائی جائے۔ تعلیمی اعمال کی نظر اس وقت یک طرفہ تھی، یا ہم یہ بھی کہہ سکتے ہیں کہ وہ دو طرفہ تھی، یعنی وہ تعلیم کی چیزیں اور افراد اس کے پیش نظر تھے۔ اب ہمارے جدید زمانے میں اس بات کا احساس شروع ہوا ہے کہ تعلیمی چیزوں کو فرد کے نقطۂ نظر سے دیکھنا چاہیے۔ لائحہ عمل کی یکسانیت خصوصاً ہمارے نفسی مدارس میں ختم ہونا شروع ہو گئی ہے۔ مدرسوں کی قسمیں

بڑھنے لگی ہیں، اور ان کی کسی قدر تنظیم افراد کی جماعتوں کی نفسی ننشوونما کا خیال کرکے کی جانے لگی ہے، جو اپنے نظری افعال میں کم از کم شخصیت کا خیال رکھتے ہیں۔ اصولِ تحکم کے خلاف تعلیمی چیزوں میں اصولِ آزادی کو تسلیم کیا جانے لگا ہے۔ ایسے وحدانی مدرسے کا تصور بر سرِ عام آ رہا ہے جس کا لائحہ عمل ان تمام افراد کی ضرورتوں کا خیال رکھے جو کسی مدرسے میں موجود ہوں۔

لیکن ہر جگہ سرکاری مدارس میں عام تعلیم کا گھنا بادل چھایا ہوا ہے جو صحیح اصولِ انفرادیت کے آفتاب کو برابر چمکنے نہیں دیتا۔ اس کے علاوہ ایک اصول کلیت اور ایک اصولِ واقعیت بھی ہے، اس کا احساس تدریجاً ابتدائی مدرسے کی نشوونما میں کرانا چاہیے۔ ہمارے سرکاری مدارس ابھی تک اُسی خیال پر قائم ہیں کہ تمام نوجوانوں میں نظری اعمال ہی سب سے زیادہ اہمیت رکھتے ہیں۔ ذہنی مدارس کی در اصل ہمارے ملک میں بہت سی قسمیں موجود ہیں لیکن اسی باعث ہماری جماعت بحیثیت ایک تعلیمی جماعت کے بہت غریب ہو سکتی ہے کیونکہ یہاں صرف ذہنی چیزوں ہی کی کثرت ہے۔

ہمارے درس کے تین چوتھائی مضامین صرف زبان دانی، علومِ طبیعی اور ریاضی پر مشتمل ہیں۔ تاریخ کے علاوہ یہ تمام علوم فرد اور جماعت، ریاست اور قانون، تعلیم اور خانگی معیشت، جماعتی اور ریاستی نظامات کے نقطۂ نظر سے زیادہ مفید نہیں ہیں۔ ان چیزوں کو در اصل اُسی وقت اہمیت حاصل ہوگی جب مدرسے وہ بن جائیں گے جو وہ اس وقت نہیں ہیں، یعنی ان مدارس کا مقصد

اصولِ آزادی کے مطابق سماجی تعلقات کے بیے عملی تعلیم دینا ہوگا۔ یہاں وہ عملی اور صنعتی چیزیں نہیں ہیں جن کے متعلق ہم دیکھ آئے ہیں کہ وہ نشو و نما کے دوسرے اور تیسرے عہد میں نہایت ضروری ہیں۔ اصولِ انفرادیت اس وقت تک کس قدر کم واضح ہوا ہے، اس سے معلوم ہوگا کہ جرمنی میں باوجود چار قسم کے ہائی اسکول ہونے کے ان کے مضامین میں کوئی خاص فرق نہیں ہے۔ یہ چاروں قسم کے مدرسے طلبا پر ایک ہی قسم کے اثرات مرتب کرتے ہیں، چاہے یہ زبانوں کے ذریعے ہوں یا علومِ فطری کے ذریعے، یا ریاضی کے ذریعے۔ وہ صرف یک طرفہ نظری صلاحیتوں کا خیال رکھتے ہیں، لیکن وہ انسانی جماعت کے سب سے قیمتی عناصر کی طرف مطلق توجہ نہیں کرتے۔ ایک قسم کے اثرات مرتب کرنے والے مضامین سے میرے نزدیک سب سے بڑی خرابی یہ پیدا ہوتی ہے کہ طالب علم کو اپنی نفسی صلاحیتوں کے مطابق لائحۂ عمل سے باہر ہوکر آزادانہ طور پر کچھ کام کرنے کا موقع ہی نہیں ملتا۔ مدارس صرف اس پر اکتفا کرتے ہیں کہ اشیا کا علم ہو جائے، لیکن صرف اشیا کے علم سے تو تعلیم نہیں ہو جاتی۔ تعلیمی چیزوں کے گہرے مفہوم کو طالب علم کی زندگی کا جزو ہو جانا چاہیے، اس کی روح میں اس کے لیے کشش پیدا ہو جانی چاہیے اور اس میں اس کی قابلیت پیدا ہو جانی چاہیے کہ وہ ان چیزوں کو خود پیدا کر سکے اور ان کو نئی نئی شکلیں دے سکے۔ اس صورت میں دراصل کوئی عملی چیز ہی انسان کی تعلیم کر سکتی ہے۔ ہمیں اس سے نہ ڈرنا چاہیے کہ کسی تعلیمی چیز سے انتہائی مشغولیت کے باعث انسان کی تعلیم یک طرفہ

ہو جائے گی۔ کسی نفسی کام میں ہم جس قدر گہرے جاتے ہیں، اسی قدر ہم دوسرے نفسی کاموں کے شعبوں میں داخل ہوتے جاتے ہیں، بے شک ان صلاحیتوں کے تحت ہیں جو ہماری نفسی ساخت ہمیں اجازت دیتی ہے۔ گہرائی میں جانے کے باعث اس قسم کے مسائل پیدا ہو جاتے ہیں جن کے حل کے لیے دوسرے شعبوں میں ذرائع تلاش کرنا پڑتے ہیں۔ اس وقت دراصل طالب علم کو دوسری معلومات بہم پہنچانے کا موقع ملتا ہے، بجائے اس کے کہ بغیر خواہش کے اس کو ہر قسم کی چیزوں کی سطحی معلومات شروع ہی میں دے دی جائے۔ عام تعلیم کا معقول راستہ صرف ایک ہے کہ بعض خاص شعبوں میں نہایت احتیاط، ایمانداری، اور محنت کے ساتھ کام کیا جائے۔ عام تعلیم کے تصور کو اگر ہم اس طرح متعین کرتے ہیں، تو ہمیں تعلیمی اعمال کو اس طرح مرتب کرنا چاہیے کہ طالب علم اپنے خاص شعبوں میں مہارت حاصل کرنے کے ساتھ ساتھ جہاں تک ہو سکے عام تعلیم بھی حاصل کرے۔ جس چیز کو انسان کرنا چاہتا ہے، اس کو دراصل اس کے وجود کا ایک دوسرا حصہ ہو جانا چاہیے۔ یہ کس طرح ممکن ہو سکتا ہے اگر اس کا وجود اس چیز سے کلی طور پر معمور نہ ہو جائے۔ گوئٹے نے کہا تھا کہ "ہاتھ کے کام پر اکتفا کرنا سب سے زیادہ مناسب ہے۔ ایک کم عقل کے لیے یہ ہمیشہ ہاتھ ہی کا کام رہے گا، اس سے بہتر انسان کے لیے یہ ایک فن ہوگا، اور بہترین انسان جب ایک کام کرتا ہے، تو وہ دراصل سب کام کرتا ہے۔ جس کو زیادہ صاف لفظوں میں یوں کہا جائے گا کہ جب وہ

ایک کام صحیح طور پر کرنا ہے تو اس کو اس کا علم ہو جاتا ہے کہ تمام کاموں کو صحیح طور پر کس طرح کیا جا سکتا ہے۔"

اس جگہ ہم اصولِ انفرادیت کے جو اثرات مدارس کی تنظیم پر مرتب ہوتے ہیں ان کا ذکر کرنا نہیں چاہتے۔ ایک ایسا نظریہ جو تعلیم کے ان چھ متذکرہ بالا اصولوں کو پیشِ نظر رکھے، سرکاری مدارس میں عملی کام کے لیے بہت زیادہ اہمیت رکھتا ہے۔ مجھے امید ہے کہ میں ان چیزوں کو ایک خاص کتاب میں پیش کر سکوں گا۔ اس وقت صرف میں اپنی ایک دوسری کتاب کی طرف اشارہ کرنا چاہتا ہوں "عملِ تعلیم کے بنیادی اصول اور تنظیم مدارس کے لیے ان کے نتائج"

۸ا۔ ساتوں بنیادی تعلیمی اصولوں کی عملی وحدت

ہم اپنے مباحث کے اختتام تک پہنچ گئے ہیں۔ یہ سوال کیا جا سکتا ہے کہ کیا متذکرہ بالا اصولوں کے ذریعے ہمیں تعلیمی اعمال کی مکمل ماہیت معلوم ہو گئی ہے؟ یعنی کیا وہ اپنی عمومیت میں پورے تعلیمی عمل کے دوران میں کافی ہیں؟ اور یہ بھی سوال کیا جا سکتا ہے کہ کیا فطری اعتبار سے ان کا ایک ہونا ضروری ہے؟ یعنی کیا ان اصولوں کو باہم ایک دوسرے سے اخذ نہیں کیا جا سکتا؟ کم از کم یہ عملی طور پر ضروری ہیں اس کا علم ہمارے مباحث سے ضرور ہو گیا ہوگا لیکن یہ تمام تعلیم کے لیے کافی بھی ہیں اس کا فیصلہ کرنے کی مجھ میں ہمت نہیں ہے۔ ہم صرف اس قدر کہہ سکتے ہیں کہ ہماری تحقیقات اور دوسرے بنیادی اصولوں کا پتا نہیں چلا سکی۔ نظری نقطہ نظر سے ان کی ضرورت

یعنی یہ مسئلہ کہ ان بنیادی اصولوں کو ہم ادنیٰ بھی ایک چھوٹی تعداد میں منتقل کر سکتے ہیں یا نہیں ایک ایسا ہی سوال ہے کہ ہم اقلیدس کے بنیادی اصولوں کو بھی چھوٹی تعداد میں منتقل کر سکتے ہیں یا نہیں۔ یہ تعلیم کے لیے کچھ اس قدر اہم سوال نہیں ہے کہ ہم اس پر زیادہ توجہ کریں۔ جہاں تک میں دیکھتا ہوں وہ یہ ہے کہ اصولِ واقعیت کو اصولِ انفرادیت سے اخذ کیا جا سکتا ہے، اس لیے ان دونوں کو ملایا جا سکتا ہے، کیونکہ اصولِ واقعیت بھی صرف اس کا مطالبہ کرتا ہے کہ فرد کی نشو و نما کی منازل کی خاص ساخت کا ہر وقت خیال رکھا جائے۔ لیکن اصولِ واقعیت کو باوجود اس کی اس قدر اہمیت ہونے کے اس قدر نظر انداز کیا گیا ہے کہ اس کو علیحدہ طور پر بیان کرنا بالکل حق بجانب معلوم ہوتا ہے۔ باقی ماندہ چھ بنیادی اصول ایک دوسرے سے بالکل آزاد ہیں البتہ ہمارے تصورِ تعلیم میں انھیں وحدتِ عملی حاصل ہے۔ اگر اصولِ انفرادیت (اصولِ واقعیت کے ساتھ مل کر) طالب علم کے اعمال کی خصوصیات کا تمام نشو و نما کی منازل میں احصا کرتا ہے، تو اصولِ کلیت تعلیمی کی مربوط جامعیت پر زور دیتا ہے۔ اصولِ فعالیت تمام مادّی اشیا سے وابستگی پر زور دیتا ہے، تو اصولِ اجتماعیت جماعت کے شخصی عناصر کے ساتھ تعلق پر زور دیتا ہے۔ اوّل الذکر درس کا اصول ہے تو آخر الذکر تعلیم کا۔

اس طرح یہ ساتوں اصول تعلیم کے تمام پہلوؤں پر حاوی ہیں، تصورِ تعلیم کا اظہار جس میں تعلیمی نصب العین بھی شریک ہے، تحکم اور آزادی کے اصولوں کے ذریعے ہوتا ہے۔ تعلیم کے موضوع کا اظہار

کلّیت، واقعیّت اور انفرادیت کے اصولوں میں ہوتا ہے اور تعلیمی ذریعوں کا اظہار فعالیت اور اجتماعیت کے اصولوں میں ہوتا ہے۔ صرف حالِ تعلیم کے لیے کسی قسم کا اصول مقرر نہیں ہے۔ جہاں تک انفرادی حالِ تعلیم کا تعلق ہے یعنی استاد اور معلم اس میں وہ چیزیں ہونی چاہیے جس کا ذکر ہم اس کی ساخت کے سلسلے میں چوتھے باب کے آخر میں کر چکے ہیں۔ جہاں تک اجتماعی حالِ تعلیم کا تعلق ہے یعنی درس گاہ کا تو اس کا نظام بلا واسطہ انفرادیت، واقعیت اور کلّیت کے بنیادی اصولوں سے اخذ کیا جا سکتا ہے اور ان کو ہم ایک عمومی تصوّر میں ظاہر کر سکتے ہیں جن کو میں متذکرہ بالا کتاب "تعلیم کے بنیادی اصول اور تنظیمِ مدارس کے لیے ان کے نتائج" میں بیان کر چکا ہوں۔

"ہر ایک مدرسے کے نظام کو اپنے لائحۂ عمل کی تشکیل میں زندگی کی ان مخصوص شکلوں کا خیال رکھنا چاہیے جن کے لیے تعلیم ضروری ہے۔"

ان اصولوں پر تفصیل سے بحث صرف مدارس کی تنظیم کے نظریے میں کی جا سکتی ہے۔ ان اصولوں کے معیار پر قوانین، مشق اور اشارات وغیرہ کو جانچا جا سکتا ہے۔ اگر ایسا نہ ہو تو یہ اس کی نشانی ہوگی کہ یہ قوانین صحیح نہیں ہیں یا یہ سات اصول تمام تعلیم پر حاوی نہیں ہیں یا ایک دوسرے تصورِ تعلیم یعنی آزاد اخلاقی شخصیت کے علاوہ ہمیں کسی دوسرے تعلیمی مقصد سے آغاز کرنا چاہیے۔ لیکن تعلیم کے اس تصوّر کو ہمیں مضبوطی سے پکڑ رکھنا چاہیے۔

اگر قدر کا ازلی عالم ہم تک پہنچ سکتا ہے، اگر اس کی مقدس روح عمل اور ردِّ عمل کے ذریعے انسانیت پر برابر حاوی ہو رہی ہے، اگر اس دنیا میں کم از کم داخلی تسکین ممکن ہے تو اس کے لیے قوانینِ شعور پر مبنی اخلاقی آزادی ہی ایک بنیادی مفروضہ ہے۔ یہ اخلاقی آزادی اعتقاد ہے، یہ ان لوگوں کی امید اور محبّت ہے جو اپنی زندگی کو اعلیٰ ترین کام کے لیے وقف کر سکتے ہیں اور کرتے ہیں، اور یہ وہ کام ہے جو مذہبی اور اخلاقی عالم میں اپنا حصّہ رکھتا ہے، یعنی معلّم کا کام۔

مفید عام پریس لاہور میں باہتمام لالہ موتی رام مینجر چھپی اور
سید صلاح الدین جمالی مینجر انجمن ترقی اُردو (ہند) نے دہلی سے شائع کی

عام پسند سلسلہ

اُردو زبان کی اشاعت و ترقی کے لیے بہت دنوں سے یہ ضرور
خیال کیا جارہا تھا کہ سلیس عبارت میں مفید اور دلچسپ کتابیں مختصر حجم ا
م قیمت کی بڑی تعداد میں شائع کی جائیں۔ انجمنِ ترقی اُردو (ہند) نے ا
ضرورت کے تحت عام پسند سلسلہ شروع کیا ہی اور اس سلسلے کی پہلی کتاب
ہماری قومی زبان ہی، جو اُردو کے ایک بڑے محسن اور انجمنِ ترقیٔ اُردو
ہند) کے صدر جناب ڈاکٹر سر تیج بہادر سپرو کی چند تقریروں اور تحریروں
مل ہی۔ امید ہی کہ یہ سلسلہ واقعی عام پسند ثابت ہوگا اور اُردو کی ایک بڑی
ضرورت پوری ہو کر رہے گی۔ قیمت ۸ر

ہمارا رسم الخط

از جناب عبدالقدوس صاحب ہاشمی

رسم الخط پر علمی بحث کی گئی اور تحقیق و دلیل کے ساتھ ثابت کیا گیا ہی کہ
ہندستان کی مشترکہ تہذیب کے لیے اُردو رسم الخط مناسب ترین اور ضروری ہی
گیارہ پیسے کے ٹکٹ بھیج کر طلب کیجیے۔

منیجر انجمنِ ترقیٔ اُردو (ہند) ۱ دریا گنج، دہلی